



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

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

TOMO I

TÍTULO DE LA TESIS:

**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.**

AUTOR:

DIEGO COLLADO FERNÁNDEZ

DIRECTORES:

DR. D. JUAN TORRES GUERRERO

DR. D. FÉLIX ZURITA MOLINA

DR. D. DAVID CABELLO MANRIQUE

GRANADA 2005

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

*Al origen, mi manantial,
espejo de honradez y decencia.
A mis padres: Mateo y Florencia.*

Al verdadero soporte de mis propósitos Pepi

*A quienes me hacen nacer y vivir
a cada instante: Diego e Irene.*

Agradecimientos

Uno de los cimientos de este estudio es el juego cooperativo. Entre las características fundamentales de éste, podemos citar que en su formulación no es excluyente y todas las personas, por encima de sus capacidades tienen algo que aportar, todos contribuyen a la consecución de un fin común, supone una colaboración de labores. Este trabajo que presentamos ha sido producto de un “juego” de cooperación; aunque un juego relacionado con conductas serias, en el que la colaboración de labores ha sido un hecho crucial. Algunas de estas han estado directamente vinculadas con la investigación, otras, con su logística, apoyo, abastecimiento...etc. Todas necesarias para la consecución de éste objetivo y todas realizadas por personas a las que tengo gran estima y agradezco enormemente su labor.

A los doctores D Felix Zurita Romero y D. David Cabello Manrique por la colaboración en la dirección de éste trabajo.

Al verdadero patrón de esta empresa. Pronto descubrí que era, además un gran Maestro y más tarde me demostró ser un gran Hombre, ese tipo de personas que en nuestros pueblos llamamos cabales, y que empiezan a escasear. Siempre se mostró dispuesto a ofrecer el valor tan limitado en los tiempos que corren: el tiempo; generosamente lo puso todo sobre la mesa y también todo su trabajo, constante, entusiasta y autorizado. Al autentico valedor de éste cometido. Me refiero al Doctor Juan Torres Guerrero. Amigo. ¡Llámame y me encontrarás!

Al Doctor Juan Palomares Cuadros. persona comprometida con esta causa, en la que he encontrado aliento en el complejo mundo de la investigación. En la misma línea al doctor Julio Javier Fajardo del Castillo y a Javier Figueras Valero por su apoyo continuo y desinteresado.

Al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, especialmente a los miembros de las áreas de Expresión Corporal y Educación Física por encontrar fundamento ilustrado, especialmente a su Director el Doctor D Luis Ruiz Rodríguez por su cooperación resolutive en el campo de la Estadística.

A la Doctora M^a del Mar Ortiz Camacho y al Doctor Cipriano Romero Cerezo y demás miembros del grupo de Investigación “Diseño, desarrollo e innovación del currículo en el área de Didáctica de la Educación Física” por sus contribuciones en todas las cuestiones solicitadas.

A la institución Ave Mariana, a ella le debo gran parte de lo que soy desde el punto de vista profesional y sobre todo humano y en ella participo aportando la mayor parte de mis esfuerzos.

Al Equipo Directivo del Centro de Enseñanza Ave María-S. Cristóbal y todo su personal docente y no docente; mis compañeros; por depositar confianza en mí, permitirme la realización de este trabajo proporcionándome el clima adecuado para tal fin.

Al Equipo Educativo de E.S.O. de este centro, etapa en la que hemos desarrollado nuestra labor; compañeros, personas de una gran competencia profesional, y si cabe mejor calado humano, aliviadero en la aridez de la basta campiña de la Educación Secundaria Obligatoria.

Al profesor y Tutor del curso 1º de E.S.O. (2002-03) Juan Felipe García Rosa por allanarme el camino en las tareas docentes cotidianas con predisposición y capacitación.

A los alumnos de 1º de E.S.O (hoy de 3º) por vuestra comprensión, colaboración y sobre todo por vuestra complicidad.

A todos mis alumnos de todas las etapas educativas. Ellos son el destino de mi ocupación profesional y humana. Ellos son fuente de inspiración y desvelo. A ellos me debo.

A la Escuela de Magisterio Ave María-La Inmaculada. Otra escuela que ha contribuido enormemente a mi crecimiento como persona y a la que me entrego. A sus titulares, a su equipo directivo. a sus profesores; alguno de ellos antes profesores míos y ahora compañeros y amigos, al entrañable personal no docente y a sus alumnos; verdadero fundamento de ésta.

A mis compañeros del departamento de Educación Física de la Escuela de Magisterio Ave María-La Inmaculada por su cobertura en algunas funciones .

A mis compañeros de la Escuela de Magisterio Ave María-La Inmaculada. Especialmente Pedro Sánchez, Antonio Sánchez, Luis Fernando Bueno y Miguel Vilchez.

A mis amigos José Alfonso Morcillo por su ofrecimiento continuo y a Juan José Izquierdo, nunca sé donde está pero sé que siempre cuento con él.

A todos los que han colaborado en el desarrollo de la investigación realizando correcciones, transcripciones y todo tipo de labores de forma desprendida.

A mis familiares y amigos que he descuidado en el transcurso de este trabajo por su comprensión.

A mis suegros por hacer causa común de este trabajo. A Carmen por su inestimable ayuda entre bastidores y a Francisco Ortega por su apoyo paciente y delicado con Diego e Irene.

A mis hermanos. Isabel y Rufo mezcla de sencillez y bondad que armoniza mi trabajo.

A mis padres; vuestra vida ejemplar es mi mejor obsequio y principal estímulo. Ahora sé cuanto os debo.

A Pepi por asumir cada día el difícil compromiso de compartir la vida conmigo y por ser el baluarte de muchas de mis obligaciones.

A Diego e Irene. Mis hijos ... Se me acaban las palabras... Se asoman las lágrimas...



ÍNDICE

**ÍNDICE GENERAL Y
ESPECÍFICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

ÍNDICE GENERAL

	Página
Agradecimientos	
INTRODUCCIÓN	1
 PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL	
 CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN	
 1.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES.	
1.1.- Ética, Moral, Teorías Éticas.....	23
1.1.1.- Etimología de los conceptos Ética y Moral.....	23
1.1.1.1.- Conceptualizando la Moral.....	24
1.1.1.2.- Conceptualizando la Ética.....	25
1.1.2.- Conceptualizando la Moralidad y las teorías Éticas.....	28
1.2.- Conceptualizando la Virtud.....	31
1.3.- Conceptualizando los Ideales.....	35
1.4.- Conceptualizando los Fines.....	37
1.5.- Conceptualizando los Pensamientos.....	39
1.6.- Conceptualizando las Creencias.....	41
1.7.- Conceptualizando los Valores.....	43
1.7.1.- La Axiología, el estudio de los valores.....	43

	Página
1.7.1.1.- El subjetivismo axiológico.....	44
1.7.1.2.- El objetivismo axiológico.....	44
1.7.2.- La multisignificación del termino valor.....	46
1.7.3.- Caracterizando los valores.....	48
1.7.4.- Jerarquia de los valores.....	49
1.7.5.- Clasificación de los valores.....	52
1.7.6.- La Universalidad de los Valores.....	57
1.8.- Conceptualizando las Actitudes.....	59
1.8.1.- La multisignificación del termino Actitud.	59
1.8.2.- Caracterizando los Actitudes	60
1.8.3.- Funciones de las Actitudes	61
1.8.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes	62
1.9.- Conceptualizando las Normas	65
1.10.- Conceptualizando los Hábitos	67
2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	
2.1.- Conceptualizando los Paradigmas.....	69
2.2.- Conceptualizando las Teorías.....	70
2.3.- Conceptualizando los Modelos.....	71
2.4.- Conceptualizando los Métodos.....	73
2.5.- Conceptualizando los Objetivos.....	75
2.6.- Conceptualizando la Estrategia.....	77
2.7.- Conceptualizando la Técnica.....	79
2.8.- Conceptualizando los Recursos.....	81
3.- APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE JUEGO Y JUEGO COOPERATIVO	
3.1.- Conceptualizando el Juego.....	85
3.1.1.- Rasgos identificativos del juego.	86

	Página
3.1.2.- El juego y su potencial educativo.....	89
3.1.3.- Tipos de Juego.....	89
3.2.- Conceptualizando el Juego Cooperativo.	90
3.2.1.- Características del Juego Cooperativo.....	90
3.2.2.- Valores, Actitudes y Normas que transmiten los Juegos Cooperativos.	98

CAPÍTULO II: TEORÍAS ÉTICAS. TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL. MODELOS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN MORAL

1.- TEORÍAS ÉTICAS.

1.1.- Teorías Éticas cognitivas como fundamento racional de la moral.....	105
1.1.1.- Éticas Teleológicas. (También llamadas éticas de los fines)..	107
1.1.1.1.- Las Teorías Hedonistas.	107
1.1.1.2.- Las Teorías Eudemonistas.	109
1.1.1.3.- Las Teorías utilitaristas.	111
1.1.1.4.- La Ética Cristiana.	114
1.1.2.- Éticas Deontológicas. (También llamadas éticas del deber)..	115
1.1.2.1.- Teorías Deontológicas intencionales.....	117
1.1.2.2.- Teorías Deontológicas actuales.....	120

2.- TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL.

2.1.- La Moral Heterónoma.....	129
2.2.- La Moral Autónoma.....	130
2.3.- Las Teorías Psicológicas.....	130
2.3.1.- Teoría Psicoanalítica.....	131
2.3.2.- Teoría cognitivo-evolutiva.....	132

	Página
2.3.3.- Teoría del aprendizaje.....	134
3.- MODELOS Y ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN MORAL.....	
3.1.- ¿Es necesaria la Educación Moral?.....	136
3.2.- Modelos de Educación Moral más significativos.....	140
3.2.1.- Educación Moral basada en la Socialización.....	140
3.2.2.- Educación Moral basada en la Clarificación de valores.....	144
3.2.3.- Educación Moral basada en el desarrollo del juicio o razonamiento moral.....	148
3.2.4.- Modelo de Educación Moral basado en la formación de hábitos y del carácter moral.....	154
3.2.5.- Educación Moral concebida como proyecto e vida.....	160
3.3.- Modelos actuales de Educación Moral.....	163
3.3.1.- Educación en valores basado en la construcción de la personalidad moral.....	163
4.- LA EDUCACION EN VALORES MORALES, ACTITUDES ÉTICAS y HÁBITOS ÉTICOS.....	
4.1.- Relación entre el conocimiento, los valores, las actitudes y los hábitos éticos.....	169
4.2.- Teoría general sobre los valores y aplicación a los valores morales...	170
4.2.1.- Profundizando en la noción de valor.....	170
4.2.2.- Tipos básicos y objetividad de los valores.....	171
4.3.- Teoría general sobre las Actitudes y aplicación a las Actitudes éticas.....	176
4.3.1.- Importancia de la actitud como predisposición conductual y energía psíquica.....	176
4.3.2.- Componentes de la actitud.....	177

	Página
4.3.3.- Papeles de las actitudes.....	179
4.3.4.-Profundizando en el concepto de actitud.....	180
4.3.5.- Origen de las actitudes.....	180
4.3.5.1.- Actitudes en cuyo origen participan factores externos al sujeto.....	180
4.3.5.2.- Actitudes con origen en factores internos al sujeto.....	181
4.3.6.- Las actitudes éticas: noción y modelo.....	181
4.3.6.1.- Noción y Modelo de Actitudes éticas.....	182
4.4.- Los Hábitos Éticos.....	185
4.4.1.- Teoría general sobre los hábitos humanos.....	185
4.4.1.1.- Importancia de los hábitos en la vida humana.....	185
4.4.1.2.- Noción general de “habito”.....	186
4.4.2.- Noción de hábito ético.....	188
4.4.2.1.- Aplicación de las nociones de hábito y hábito psíquico.	188
4.4.2.2.- Noción de acto ético.....	188
4.4.2.3.- Peculiaridades de los hábitos éticos.....	189
4.5.- El aprendizaje de valores, actitudes y hábitos éticos.....	192
4.5.1.- Aprendizaje de estos factores de una personalidad moral correcta.....	192
4.5.2.- La ayuda educativa al aprendizaje de los valores morales y de las actitudes éticas.....	193
4.5.2.1.- Aplicación de los criterios para la ayuda educativa al aprendizaje ético en general.....	193

	Página
4.5.2.2.- Ayudas educativas en situaciones carenciales o de valores y actitudes defectuosos.....	194
4.5.2.3.- Influencia de la estructura organizativa escolar en el aprendizaje de valores.....	195
4.5.2.4.- El aprendizaje de los hábitos éticos y ayudas educativas.....	195
 CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN, FINALIDAD VALIOSA EN UN MUNDO EN CRISIS. ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. (E.S.O).	
1.- UN MUNDO EN CRISIS GLOBAL O EN CRISIS PARCIAL.	201
1.1.- Un mundo en crisis.....	204
1.2.- La Crisis de los Valores.....	207
1.3.- La Crisis de la Educación.....	209
2.- LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. (E.S.O).	
2.1.- Causas de la problemática actual de la Educación Secundaria Obligatoria, ajenas a la escuela.....	213
2.1.1.- Influencia de los medios de comunicación y audiovisuales.....	214
2.1.2.- Influencia del sistema neoliberal imperante.....	217
2.1.3.- Pérdida de la influencia de la Iglesia.....	222
2.1.4.- La crisis de la Familia.....	226
2.2.- Causas desde dentro del propio Sistema Educativo.....	228
2.2.1.- Las propias Leyes educativas.....	228
2.2.2.- Dentro de los Centros Escolares.....	230
2.2.3.- La problemática de la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria.....	232

	Página
2.2.4.- Problemática del Profesorado.	235
2.2.5.- Problemática del alumnado.....	239
2.2.6.- Problemas de respeto y convivencia en el aula.....	241
2.2.7.- Problemática en las clases de Educación Física.....	245
3.- EDUCAR & EDUCAR EN VALORES.	
3.1.- Educar en Valores de Derechos Humanos.....	252
3.2.- Educación en los valores democráticos.....	255
3.3.- Educación en Valores Cooperativos.....	260
CAPÍTULO IV.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS QUE TRANSMITE LA EDUCACIÓN FÍSICA. LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS	
1.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS QUE TRANSMITE LA EDUCACIÓN FÍSICA.	
1.1.- Los valores de la actividad física en el Mundo Antiguo.....	271
1.1.1.- En las civilizaciones India y China.....	271
1.1.2.- En los modelos educativos griegos.....	271
1.1.3.- En la educación romana.....	273
1.2.- Los valores de la actividad física en el Medievo.....	274
1.3.- Los valores de la actividad física en la Edad Moderna.....	275
1.3.1.- En el Renacimiento y el Humanismo.....	275
1.4.- Los valores de la Educación Física en la Edad Contemporánea.....	277
1.4.1.- El siglo XIX: la sistematización de la actividad física en las Escuelas Gimnásticas.....	277
1.4.2.- El siglo XX: manifestación de los valores en los grandes	278

	Página
movimientos gimnásticos de la primera mitad del siglo.....	
1.4.3.- El siglo XX: Los valores en las corrientes actuales de la Educación Física.....	279
1.4.4.- Los valores que transmite la Educación Física en los Modelos Integradores de final del siglo XX.....	281
1.5.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en la Educación Física del siglo XXI.....	282
 2.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.	
2.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Primer Nivel de Concreción Curricular.....	286
2.1.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en la L.O.G.S.E.....	289
2.1.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Decreto de Enseñanzas Mínimas del Ministerio de Educación y Ciencia para el área de Educación Física en la E.S.O.....	289
2.1.2.1.- En los Aspectos Introdutorios.....	291
2.1.2.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Objetivos.....	292
2.1.2.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Contenidos.....	292
2.1.2.4.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Criterios de Evaluación.....	293
2.1.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Diseño Curricular del Área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.....	293
2.1.3.1.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las	294

	Página
Normas en la Introducción.....	
2.1.3.2.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Objetivos.	295
2.1.3.3.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Contenidos.....	297
2.1.3.4.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en las Orientaciones Metodológicas.....	300
2.1.3.5.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Criterios de Evaluación.....	304
2.2.- Los valores, las actitudes y las normas en el Segundo Nivel de Concreción Curricular.....	306
2.2.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Proyecto Educativo de Centro “AVE MARÍA-SANCRISTÓBAL” de Granada...	306
2.2.1.1.- En las Finalidades Educativas.....	306
2.2.1.2.- El concepto de Educación.....	307
2.2.1.3.- El tipo de Escuela.....	308
2.2.1.4.- Los Objetivos.....	310
2.2.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Proyecto Curricular para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en el área de Educación Física.....	316
2.2.2.1.- En los Objetivos de Etapa.....	318
2.2.2.2.- En los Contenidos.....	319
2.2.2.3.- En las Orientaciones Metodológicas.....	322
2.2.2.4.- Criterios de Evaluación.....	325
2.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Tercer Nivel de Concreción Curricular.....	327

	Página
2.3.1.- La Programación de Aula.....	327
2.3.2.- Nuestro Modelo de Organización de los Contenidos: las Unidades Didácticas Integradas.....	328
2.3.3.- Elementos estructurales de la Unidad.....	329
3.- VALORES ELEGIDOS EN NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.	
3.1.- Conceptualizando el Valor de la Responsabilidad.....	333
3.1.1.- Aproximación a un concepto de Responsabilidad.....	333
3.1.2.- Educando la Responsabilidad.....	334
3.1.3.- Educación Física y Responsabilidad.....	335
3.2.- Conceptualizando el valor de la Autoestima.....	337
3.2.1.- Aproximación a un concepto de Autoestima.....	337
3.2.2.- Componentes de la Autoestima.....	339
3.2.2.1.- Concepto propio. (Autoconcepto).....	339
3.2.2.2.- El amor propio.....	340
3.2.3.- Construyendo la Autoestima.....	340
3.2.4.- La Autoestima en la adolescencia.....	341
3.2.5.- Autoestima y Educación Física.....	344
3.3.- Conceptualizando el valor del Respeto.....	348
3.3.1.- El Respeto a uno mismo.....	349
3.3.2.- Respeto a los demás.....	350
3.3.3.- Educando el Respeto.....	351
3.3.3.1.- Las Normas organizan la convivencia.....	351
3.3.3.2.- La Deportividad. Un caso particular de respeto a las	352

	Página
Normas.....	
3.3.5.- Respeto y Educación Física.....	353
3.4.- Conceptualizando el valor de la Salud.....	355
3.4.1.- Aproximación a un concepto de Salud.....	355
3.4.2.- La Salud un Tema Transversal.....	357
3.4.3.- Educando el Valor Salud.....	358
3.4.4.- Salud y Educación Física.....	360
4.- LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA BASADO EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS.	364
CAPÍTULO V.- MODELOS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EDUCAR EN VALORES EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.	
1.- LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS EN EDUCACIÓN MORAL.	
1.1.- Autoconocimiento y clarificación de valores.	380
1.2.- Autorregulación y autocontrol de la conducta.....	382
1.3.- Comprensión crítica.	384
1.4.- Construcción conceptual.....	386
1.5.- Diagnostico de situaciones.	388
1.6.- Discusión de dilemas morales.....	389
1.7.- Habilidades sociales.....	392
1.8.- Resolución de conflictos.	394
1.9.- Role-playing.	396

	Página
1.10.- Estudio de casos.....	399
1.11.- Análisis de valores y análisis crítico de la realidad.....	399
1.12.- Comentario crítico de textos.....	401
1.13.- El método sociométrico de Tormo.....	402
1.14.- Aprendizaje significativo. Elaboración de mapas conceptuales.....	403
1.15.- La Narración.....	405
1.16.- Dinámica relacional.....	407
1.17.- El Debate.....	409
1.18.- Asamblea.....	413
1.19.- Dinámica sobre los derechos humanos.....	414
1.20.- Grupo de Discusión.....	414
1.21.- Diálogos a partir de un texto.....	416
1.22.- Presentación de un problema / tema.....	418
1.23.- Enfoque socioafectivo.....	418
1.24.- Incidente crítico o registro anecdótico.....	419
1.25.- Trabajo Cooperativo.....	421
1.26.- Investigación en la acción y aprendizaje por descubrimiento.....	426
1.27.- Diagnostico de la tolerancia.....	428
1.28.- Un laboratorio para el ejercicio de la tolerancia.....	430
1.29.- Fomentar el autoconcepto y autoestima.....	430
1.30.- Imágenes poéticas.....	432
1.31.- El caminante solitario.....	433
1.32.- Diagnosticar prejuicios y estereotipos.....	434
1.33.- Las gafas de los sentimientos.....	435

	Página
1.34.- Rostros con identidad.....	437
 2.- MODELOS PARA UNA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.	
2.1.- Modelo de Compromiso personal del docente.....	439
2.2.- Modelo Ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte.....	440
2.3.- Modelo Educativo-Ético-Ecológico de Educación en valores a través de la práctica físico-deportiva.....	443
2.4.- Propuesta de Educación en Valores desde la Educación Física para la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.....	446
 3.- RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES UTILIZADOS EN NUESTRO PROGRAMA PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES.	
3.1.- Organización de las técnicas y recursos utilizados.....	451
3.2.- Técnicas y recursos para la educación moral (valores, actitudes, normas y hábitos): secciones del programa que hemos utilizado este curso	454

SEGUNDA PARTE. LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO VI.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	
1.1.- Planteamiento del Problema.....	491
1.2.- Objetivos de la Investigación.....	491
2.- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.	494

	Página
3.- DISEÑO METODOLÓGICO.	
3.1.- Fases del Diseño de investigación.....	503
3.2.- Contexto de la Investigación: El Centro.....	503
3.3.- La Muestra.....	504
3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información.....	505
3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: Cuestionario.....	505
3.4.1.1.- Revisión Bibliográfica.....	506
3.4.1.2.- Técnica Delphi: Conceptualización y características.	506
3.4.1.3.- Ventajas y limitaciones del método.....	509
3.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario.....	513
3.4.1.5.- El análisis de los datos cuantitativos con el programa SPSS 11.0.....	520
3.4.2.- Técnicas cualitativas: Grupo de Discusión&Entrevistas en Grupo y Diario del Profesor.....	520
3.4.2.1.- Grupo de discusión&Entrevistas en Grupo.....	520
3.4.2.2.- Diario del Profesor.....	530
3.4.3.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE.....	536

**CAPÍTULO VII.- EVIDENCIAS CUANTITATIVAS. ANÁLISIS Y
DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO.**

a) PRIMERA PARTE.

I. ¿CON QUIÉN VIVES Y DÓNDE?.....	545
II. ¿CON QUIÉN PASAS TU TIEMPO LIBRE?.....	551
III. ¿POR QUÉ RAZONES ESTAS ESTUDIANDO?.....	558

	Página
IV. ¿DÓNDE SUELES PASAR LA MAYOR PARTE DE TU TIEMPO LIBRE?.....	567
V.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS ASIGNATURAS QUE HAN COLABORADO A SU EDUCACIÓN EN VALORES.....	576

b) SEGUNDA PARTE

1.- VALOR RESPONSABILIDAD.

1.1.- Cuestiones generales.....	588
1.2.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.....	614
1.3.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.....	622
1.4.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.....	629
1.5.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.....	637

2.- VALOR: AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO.

2.1.- Cuestiones generales.....	645
2.2.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.....	671
2.3.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.....	678
2.4.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.....	683
2.5.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos	690

	Página
de Actividad Física en el Medio Natural.....	
3.- VALOR: RESPETO.	
3.1.- Cuestiones generales.....	699
3.2.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.....	738
3.3.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.....	743
3.4.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.....	750
3.5.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.....	757
4.- VALOR: SALUD.	
4.1.- Cuestiones generales.....	765
4.2.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.....	792
4.3.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.....	799
4.4.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.....	808
4.5.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.....	817
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DILEMAS.	
5.1.- Caso numero 1.....	827
5.2.- Caso numero 2.....	829

	Página
5.3.- Caso numero 3.....	831
5.4.- Caso numero 4.....	833
5.5.- Caso numero 5.....	835
5.6.- Caso numero 6.....	837
5.7.- Caso numero 7.....	839
5.8.- Caso numero 8.....	841

CAPÍTULO VIII.1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR.

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN.	851
1.1.- Entorno sociocultural.....	852
1.2.- Entorno familiar.....	857
1.3.- Entorno ambiental, meteorológico.....	859
1.4.- Entorno escolar (cerca y lejano).....	861
1.5.- Las instalaciones, el material, los medios, recursos, cosas.....	864
1.6.- Circunstancias de la propia sesión.	866
1.7.- Contexto curricular e institucional.....	869
1.8.- El Profesor.....	872
2.- ANALISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR EN RELACIÓN AL VALOR: RESPONSABILIDAD.	
2.1.- Alumnado. (Tratados individualmente).....	875
2.2.- Grupo clase.....	887
2.3.- Profesor: percepciones, sentimientos y apreciaciones.....	908

	Página
2.4.- Currículo.....	930
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: AUTOESTIMA.	
3.1.- Alumnado. (Tratados individualmente).....	953
3.2.- Grupo Clase.....	974
3.3.- Profesor: percepciones, sentimientos y apreciaciones.....	995
3.4.- Currículo.....	1009
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: RESPETO.	
4.1.- Alumnado. (Tratados individualmente).....	1021
4.2.- Grupo Clase.....	1031
4.3.- Profesor: percepciones, sentimientos y apreciaciones.....	1051
4.4.- Currículo.....	1064
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: SALUD.	
5.1.- Alumnado. (Tratados individualmente).....	1087
5.2.- Grupo Clase.....	1113
5.3.- Profesor: percepciones, sentimientos y apreciaciones.....	1134
5.4.- Currículo.....	1156
CAPÍTULO VIII.2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN GRUPO.	

	Página
1.- ANÁLISIS DE LA 1ª DIMENSIÓN: VALOR RESPONSABILIDAD.	1181
2.- ANÁLISIS DE LA 2ª DIMENSIÓN: VALOR AUTOESTIMA.	1188
3.- ANÁLISIS DE LA 3ª DIMENSIÓN: RESPETO.	1193
4.- ANÁLISIS DE LA 4ª DIMENSIÓN: LA SALUD.	1199

CAPÍTULO IX.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA.

1.- Mejorar la conducta de los alumnos y alumnas para que asuman sus compromisos en las tareas y actividades escolares ordinarias y se responsabilicen del buen uso de las cosas, materiales, instalaciones y espacios que utilizan.....	1211
2.- 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 las personas, en la escuela y en el entorno.....	1217
3.- 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.....	1222
4.- Posibilitar que el alumnado sea capaz de percibirse a sí mismo como un ser integral, con la totalidad de sus pensamientos y sentimientos.....	1231
5.- Propiciar que el alumnado actúen 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.....	1237
6.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesor, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos) y el entorno lejano (a los demás seres vivientes).....	1245
7.- Sensibilizar y promocionar la salud como un valor apreciado por los alumnos y las alumnas, para que mantengan el cuerpo en buen estado físico, mental, afectivo y social para ejercer correctamente sus funciones y disfrutar de él.....	1252
8.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto inmediato, cercano y lejano tienen sobre la transmisión y adquisición de	1266

	Página
valores.....	
9.- Verificar la relación que existe entre los elementos del currículo y la transmisión y adquisición de actitudes y valores en el ámbito de la Educación Física escolar.....	1283
10.- Estudiar la influencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas y recreativas en su tiempo libre.....	1297

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

CAPÍTULO X.- CONCLUSIONES

1.-CONCLUSIONES GENERALES.....	1307
2.- CONCLUSIONES ESPECIFICAS	1309
PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	1315

BIBLIOGRAFIA.	1321
----------------------	-------------

ANEXOS	1365
---------------	-------------



INTRODUCCIÓN

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

La escuela 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. Los profesores somos conscientes 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, R. (2001)¹ en las Jornadas Educativas por la Convivencia la llama «*violencia de baja intensidad*». Todos los sistemas educativos nacen con las mejores intenciones, el nuestro por supuesto, aunque valorando sus bondades, también se tiene conciencia de que ha de mejorar en algunos aspectos.

Una de las grandes fisuras que tiene el actual Sistema Educativo y en concreto la Enseñanza Secundaria Obligatoria son los problemas de convivencia en el aula, según se deriva de las conclusiones de las Jornadas de Profesores que imparten sus clases en el ciclo educativo y que anteriormente hemos hecho mención.

Reconocer que existen conflictos en los centros es crearse una mala imagen y esto se intenta cuidar en los Centros de Enseñanza Secundaria. Por otro lado a muchos profesores, siguiendo la misma línea, les cuesta desde su pequeña soberbia o autoestima reconocer que en sus clases hay problemas de convivencia, de disciplina y de gestión y control de los grupos como consecuencia. Aunque sí son capaces de reconocerlo ante sus colegas y amigos, casi como si de un secreto se tratara.

De esta forma es el docente entre la intimidad que aportan las paredes de la clase quien sufre, junto a sus propios alumnos, el problema de indisciplina, la falta de respeto a las personas y a las cosas y las

¹ Jornadas Educativas por la convivencia desde la perspectiva de la diversidad. Mesa Redonda «*Análisis de la situación, causa de los conflictos*». Briones, R. 18 y 19 de Mayo (2001). Granada. (Inédita).

consecuencias de la escasez de valores. El problema es serio, porque cuando hablamos de indisciplina no estamos hablando sólo 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.

Un elemento importante para explicar el problema está en la escasa o nula importancia que en la cotidianidad de la enseñanza se le concede a los objetivos y contenidos de tipo actitudinal. La escasez de tiempo con la que el profesorado cuenta siempre, hace que intente conseguir los objetivos propuestos de tipo conceptual y procedimental que son los más utilitarios, inmediatos o considerados más importantes, quedando desabastecidos, apartados, los hábitos y actitudes, base sobre la que se forjan los valores que deben ser objetivo primero y último de la Educación.

En conclusión, 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.

Las inquietudes del profesor que en este caso nos ocupa, se convierte en investigador-participante, por mejorar su práctica educativa, así como la preocupación de éste por resolver su problema con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, en la falta de valores esenciales del ser humano como el respeto, la responsabilidad, la autoestima y la necesidad de cuidar su salud, le ha llevado a planificar y programar la Educación Física desde los valores, a través de la aplicación de un *programa de intervención socio-motriz* basado en el juego cooperativo.

Tras la aplicación de este programa de intervención socio-motriz, en el que se toma como base el juego cooperativo, se espera ver mejorados los aspectos relacionales del alumnado, con un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercutirá, según esperamos en un mejor comportamiento en las clases de Educación Física, en el resto de las clases y en su vida cotidiana.

Con la esperanza de que este trabajo de investigación aporte líneas de acción a través de la interpretación y mejor comprensión de las actitudes y

valores de un grupo de alumnos del Colegio Ave María - S. Cristóbal, se ha realizado el programa de intervención durante el Curso 2002-2003.

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

A.- Analizar la problemática de la situación actual de la Educación Secundaria Obligatoria, intentando profundizar en su Etiología.

B.- Analizar las posibilidades que puede tener un programa basado en el juego motor (con especial incidencia en el juego cooperativo), sobre la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

C.- Comprobar la incidencia que puede tener sobre la conducta psicosocial de un grupo de alumnos de primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria una programación de aula que toma como elemento de partida para su elaboración los valores.

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

1.- Mejorar la conducta de los alumnos y alumnas para que asuman sus compromisos en las tareas y actividades escolares ordinarias y se responsabilicen del buen uso de las cosas, materiales, instalaciones y espacios que utilizan.

2.- 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 las personas, en la escuela y en el entorno.

3.- 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.

4.- Posibilitar que el alumnado sea capaz de percibirse a sí mismo como un ser integral, con la totalidad de sus pensamientos y sentimientos.

5.- Propiciar 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.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesor, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos) y el entorno lejano (a los demás seres vivientes).

7.- Sensibilizar y promocionar la salud como un valor apreciado por los alumnos y las alumnas, para que mantengan el cuerpo en buen estado físico, mental, afectivo y social para ejercer correctamente sus funciones y disfrutar de él.

8.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto inmediato, próximo y lejano tienen sobre la transmisión y adquisición de valores.

9.- Verificar la relación que existe entre los elementos del currículo y la transmisión y adquisición de actitudes y valores.

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

Nuestro trabajo de investigación y dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre Beltrán, A. y cols. (2003:243)², podemos considerar nuestro estudio como *Investigación Evaluativa*, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, a través de un proceso sistemático de intervención, para tomar decisiones sobre un programa educativo. Se trata pues de una forma de investigación educativa aplicada, que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con diferentes criterios.

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

² Latorre Beltrán, Antonio y cols. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. Experiencia.

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño y aplicación de un Programa de Intervención.
3ª Fase	PROPÓSITO: valorar, tomar decisiones, optimizar. Elaboración y pasación de una prueba pre-test: Cuestionario.
4ª Fase	Diseño y elaboración del Diario del Profesor.
5ª Fase	Pasación de una prueba post-test: Cuestionario
6ª Fase	Diseño y realización de los Grupos de Discusión&Entrevistas en grupo.
7ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS.
8ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: Juicios positivos y negativos
9ª Fase:	Toma de decisiones-Vías de acción.

Fases de la investigación

El Contexto de la Investigación dónde se ha desarrollado la Intervención Didáctica, ha sido el Centro «Ave-María San Cristóbal» de Granada, que está enclavado en el seno del barrio granadino del Albaycin; acoge a alumnos y alumnas de diversas zonas de la ciudad (Albaycin, Cartuja, Haza Grande, etc.) y de varias casas de acogida (Aldeas Infantiles, Madre Teresa, etc.); de bastantes pueblos del cinturón de la misma. Este centro está catalogado por la Administración Educativa como un centro de Atención Preferente.

La Muestra elegida es el alumnado de Primer curso de E.S.O. (12–13 años) del CES «Ave-María San Cristóbal» que han participado en la aplicación de un programa de intervención socio-motriz basado en el juego cooperativo, buscando la mejora en su relación grupal, actitudes y valores. El grupo de Primero de ESO está formado por 27 alumnos, 13 chicos y 14 chicas; la mayoría son de los barrios granadinos del Albaycin, Haza Grande y Sacromonte. El entorno familiar, social, económico y cultural es diferente, aunque si hemos de catalogarlo diremos que pertenecen a un nivel medio y medio-bajo. En el apartado correspondiente a la Metodología y en concreto cuando se analiza la Muestra, se profundiza en las características del grupo. El grupo no obedece a un único perfil, ya que existe desigualdad a todos los niveles.

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

En el primer estudio empírico de nuestra investigación, hemos decidido la utilización del **cuestionario como herramienta** de recogida de información, con la finalidad de explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias, motivos y hábitos desarrollados por el alumnado. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. 1996:291)³. Para la confección de las preguntas hemos seguido las recomendaciones de Spradley, J. P. (1979)⁴ y Buendía Eisman, L. (1992)⁵ en relación con la naturaleza del contenido, y a la clasificación de las cuestiones.

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, en un número de 171, distribuidas en cinco campos, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

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

1. Revisión Bibliográfica.
2. Técnica Delphi.
3. Pilotaje del mismo.

El Grupo de Discusión&Entrevista en grupo, es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista, dónde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que «*los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo*». (Del Rincón, D. y otros. 1995: 318)⁶. Para la puesta en práctica de esta

³ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Op. Cit. pp. 291 y ss.*

⁴ Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston. New York.

⁵ Buendía Eisman, Leonor. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P.

Colas y L. Buendía (Eds), *Investigación Educativa*. (pp 201–248). Sevilla: Ediciones Alfar.

⁶ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

investigación no se partió de un grupo de discusión como tal, según la definición: «*reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona*» (Callejo, J. 2001: 21)⁷, debido a que los participantes en el grupo ya se conocían y entre ellos las relaciones eran distendidas e incluso de amistad y confianza y comparten el mismo aula, de ahí que también hemos denominado a la técnica utilizada «*entrevista en grupo*».

Respecto al diseño del Grupo de Discusión se tuvo en cuenta: las características de los participantes, es decir, se decidió, debido a la disponibilidad de tiempo, realizarlo porque la mayoría de los miembros del grupo eran compañeros de clase, lo habían sido también en el curso anterior y de tal forma que existiera confianza, desde el principio; así no era necesario realizar varias sesiones introductorias para que se conocieran y fuese estableciéndose el *rapport* adecuado. En nuestro caso los grupos han sido de 9 alumnos, agrupados por orden de lista, realizándose un total de tres Grupos de Discusión.

Otro de los instrumentos utilizados de carácter cualitativo ha sido el **Diario del profesor**. El diario primero permite, mediante el registro y las descripciones que realiza el profesor sobre las experiencias vividas en el aula (Fase de Lectura), reflexionar, tomar conciencia de su actuación y de adquirir un conocimiento práctico a través de las decisiones que adopta para futuras intervenciones; en segundo lugar en la Fase de Metalectura realizada varios días más tarde que los registros de la Lectura, observar los acontecimientos con otra óptica temporal, que en muchos casos permite al profesor reflexionar sobre lo acontecido y sobre las soluciones adoptadas. (Romero Cerezo, C. 1995)⁸.

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

- El cuestionario validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983)⁹ y actualizado por Varela, J. (1991)¹⁰ ; Barrientos

⁷ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

⁸ Romero Cerezo, Cipriano (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

⁹ Helmer, Olaf (1983). En *Using Delphi Technique*. www.voctech.org.bn/virtud_lib/

¹⁰ Varela, Juan. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5 (24): 114–116.

Borg, J. (2001)¹¹ y Palomares Cuadros, J. (2003)¹². Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 11.0.

- Para el análisis de datos cualitativos, Grupo de Discusión y Diario del profesor, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. 1996: 248 y ss.)¹³

El programa de intervención específico de Educación en Valores a través de la utilización del juego cooperativo, lo consideramos como pieza clave de nuestra investigación y le proporciona un carácter novedoso, abriéndose un amplio margen de posibilidades de aprendizaje por parte del alumnado de actitudes, hábitos y valores.

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

El programa consta de seis Unidades Didácticas, que abarcan la totalidad del curso escolar, con diferente temporalización, comenzado por la Unidad Didáctica «*Dejamos las cosas claras*», con un planteamiento de objetivos y contenidos generales, para continuar con el desarrollo de cinco Unidades Didácticas de carácter más específico, tomando cada una de ellas como referencia un valor nuclear, de los cuatro que componen el desarrollo de nuestro programa de intervención, aportando los otros tres valores restantes, aquellos aspectos que pueden confluir en la consecución de los objetivos didácticos que nos hemos planteado.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2000)¹⁴ denominan modelo de triangulación, que viene a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos, si

¹¹ Barrientos Borg, Jorge (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.

¹² Palomares Cuadros, J. (2003b). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada. Reprodigital.

¹³ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

¹⁴ Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres. Sage.

utilizamos diversas técnicas de recogidas de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

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

En el Capítulo I, tratamos de examinar y aclarar algunos de los conceptos y expresiones conceptuales de mayor influencia, considerados centrales para nuestra investigación. No olvidemos, que el lenguaje es el instrumento por medio del cual nos comunicamos. Por eso es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que nos interesan de forma especial en nuestro trabajo. Se ha dividido en tres apartados: 1) Conceptos relacionados con la Educación en Valores; 2) Conceptos relacionados con la Didáctica de la Educación Física y 3) Aproximación a los conceptos básicos de juego y de juego cooperativo.

El Capítulo II se dedica al análisis en primer lugar de las Teorías Éticas, tanto de las Teorías Éticas cognitivas como fundamento racional de la moral, así como las Teorías Éticas Teleológicas y Éticas Deontológicas. En segundo lugar se analizan las Teorías de Educación Moral y los Modelos y Estrategias en Educación Moral, finalizando con el estudio de la Educación en valores morales, actitudes éticas y hábitos éticos.

En el Capítulo III se realiza en un primer apartado un análisis del papel de la Educación en el mundo actual. Se analiza la crisis de la Educación y la crisis de los valores. En un segundo apartado se estudia en profundidad las causas intrínsecas y extrínsecas a la escuela en cuanto a la problemática planeada en torno a la Educación Secundaria Obligatoria. El tercer apartado se dedica a las posibilidades que la escuela del siglo XXI tiene para Educar y por tanto Educar en valores; para finalizar en un cuarto apartado con el planteamiento de que la Educación debía dedicar a Educar en Valores de Derechos Humanos, a Educar en los Valores Democráticos y en nuestro trabajo de investigación la posibilidad de Educar en Valores Cooperativos.

El Capítulo IV se dedica a realizar un recorrido desde un punto de vista didáctico en cuanto a Educar en Valores a lo largo de la historia de la Educación en general y de la Educación Física como parte de esta, y

comprobar los valores que ha tratado de transmitir y que han estado ligados íntimamente a los cambios sociales, políticos y económicos. Por esta causa, el concepto de Educación Física no puede, desde un punto de vista histórico, considerarse como un concepto unívoco. La interpretación que se le da, depende de muchos factores y dentro de ellos sobre todo depende del concepto de Educación basado en el concepto previo que sobre el ser humano, de la sociedad y del espacio histórico concreto, tenga, a nivel ideológico una sociedad humana cualquiera. La segunda parte del Capítulo se dedica al estudio de los valores, las actitudes y las normas en los diferentes niveles de concreción curricular, finalizando con la justificación y el análisis de los valores elegidos en nuestro trabajo de investigación, para lo que se realizó una Propuesta de trabajo a profesores de Educación Física de Educación Secundaria, tomando como base los valores que aparecen explícitos en el Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados de esta propuesta determinaron que los valores a trabajar con nuestro alumnado hayan sido la Autoestima, la Responsabilidad, el Respeto y la Salud.

El Capítulo V se realiza el estudio de la Educación en Valores a través de un programa basado en los Juegos Cooperativos; en el mismo se analizan las técnicas de educación moral que se han utilizado a lo largo de todo el curso que ha durado el trabajo de investigación.

Todas las técnicas que se analizan en este Capítulo, tienen como objetivo mejorar alguna faceta de la personalidad moral; bien sea la conciencia moral, el juicio moral, la empatía y toma de perspectiva social, los sentimientos y las emociones morales, el autoconocimiento o la autoestima, la autorregulación o el autocontrol de uno mismo, el mundo de los valores, el universo de los hábitos, y la apertura al sentido a través de unos rasgos concretos que caracterizan cada una de estas dimensiones que en el mundo educativo se intentan trabajar con diferentes técnicas, que se enumeran y analizan en profundidad. En el Anexo correspondiente se exponen los veintinueve instrumentos que se han utilizado en nuestro trabajo de investigación.

La Segunda Parte del trabajo corresponde al capitulado dedicado a la investigación propiamente dicha. Consta de cinco capítulos que dan respuesta desde la metodología empleada en el estudio, hasta las conclusiones y perspectivas de utilización del trabajo de investigación. De forma más explícita comentamos que en el Capítulo VI se expone la Metodología seguida en la elaboración del trabajo de investigación. Se comienza con el Planteamiento del

Problema y se formulan los Objetivos de la Investigación; se hace especial constancia del programa de Intervención llevado a cabo y se expone el Diseño metodológico: fases, contexto, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de la información, así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

En el Capítulo VII, se analizan y discuten los datos obtenidos en los dos cuestionarios pasados al alumnado en septiembre y en junio (ambos idénticos). Los cuestionarios están divididos en tres partes diferenciadas:

- Primera Parte: relativa a cuestiones personales y familiares.
- Segunda Parte: relativa a las cuestiones de fondo del cuestionario, organizados en torno a los cuatro valores estudiados: autoestima, respeto, responsabilidad y salud.
- Tercera Parte: dilemas electivos sobre diferentes propuestas de temas físico-deportivos.

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

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos.
- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, (de las cuales solo hemos incluido algunos ejemplos para facilitar su lectura, pasando directamente a las figuras circulares de aquellos ítem. que presentaban significatividad estadística en el análisis comparativo entre los datos de septiembre y de junio).

En el Capítulo VIII hemos analizado las Evidencias cualitativas obtenidas del análisis y discusión del Diario del profesor y de las tres Entrevistas en Grupo realizadas con el alumnado.

Para realizar el análisis del Diario del profesor (Capítulo VIII. 1) llevado a cabo a lo largo de la puesta en práctica de nuestro trabajo, lo hemos hecho centrándonos en el análisis de cada uno de los campos utilizados en el Diario (Alumnos, Grupo de clase, Profesor, Currículo, Contexto y Valores) por separado; aunque el último, relativo a Valores lo integramos dentro de los campos correspondientes de los señalados con anterioridad, ya que los

comentarios que se realizan en este campo van referidos a los cuatro valores de referencia (Responsabilidad, Respeto, Autoestima y Salud) en cada sesión analizada. Cuando realizamos el análisis de cada valor en campos; estos a su vez también lo hemos dividido en subcampos, y estos a su vez en subcategorías para ordenarlo de una forma más sistemática. Y en estas subcategorías aportamos comentarios o ideas con matices positivos, negativos o intermedios relativos al valor en cuestión que aparecen tanto en la Lectura del Diario como en la Metalectura de éste, aportando también las fechas en las que se producen. En la discusión hemos comprobado, corroborado o evidenciado similitudes y diferencias con otros trabajos de investigación con objetos de estudio próximos al nuestro.

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

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

En el capítulo IX se trata de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados han sido comprobados por los resultados obtenidos mediante la técnica cuantitativa (cuestionario) y por las técnicas cualitativas (Diario del Profesor y Entrevistas en Grupo). Esta triangulación tomará como base los datos obtenidos en los dos cuestionarios pasados (septiembre y junio), completando la información con las opiniones del profesor (Diario) y focalizando aún más las modificaciones de la

conducta psicosocial del alumnado, a través las opiniones vertidas en las entrevistas (Entrevistas en Grupo).

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

Se incorpora un apartado específico dedicado a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en los que se incluyen el cuestionario utilizado, las transcripciones de los Grupos de Discusión del alumnado, la transcripción del Diario del profesor, los instrumentos utilizados en el proceso de intervención, así como el desarrollo completo del Programa de intervención organizado en seis Unidades Didácticas.



PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL



CAPÍTULO I

**APROXIMACIÓN A LOS
CONCEPTOS BÁSICOS
UTILIZADOS EN LA
INVESTIGACIÓN**

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

1.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES

- 1.1.- Ética, Moral y Teorías Éticas
 - 1.1.1.- Etimología los conceptos Ética y Moral
 - 1.1.1.1.- Conceptualizando la Moral
 - 1.1.1.2.- Conceptualizando la Ética
 - 1.1.2.- Conceptualizando la Moralidad y las Teorías Éticas
- 1.2.- Conceptualizando la Virtud
- 1.3.- Conceptualizando los Ideales
- 1.4.- Conceptualizando los Fines
- 1.5.- Conceptualizando los Pensamientos
- 1.6.- Conceptualizando las Creencias
- 1.7.- Conceptualizando los Valores
 - 1.7.1.- La Axiología, el estudio de los valores
 - 1.7.1.1.- El subjetivismo axiológico
 - 1.7.1.2.- El objetivismo axiológico
 - 1.7.2.- La multisignificación del término valor
 - 1.7.3.- Caracterizando a los valores
 - 1.7.4.- Jerarquía de valores
 - 1.7.5.- Clasificando los valores
 - 1.7.6.- La Universalidad de los valores
- 1.8.- Conceptualizando las Actitudes
 - 1.8.1.- La multisignificación del término Actitud
 - 1.8.2.- Caracterizando a las Actitudes
 - 1.8.3.- Funciones de las Actitudes
 - 1.8.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes
- 1.9.- Conceptualizando las Normas
- 1.10.- Conceptualizando los Hábitos

2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

- 2.1.- Conceptualizando los Paradigmas
- 2.2.- Conceptualizando las Teorías.
- 2.3.- Conceptualizando los Modelos
- 2.4.- Conceptualizando los Métodos
- 2.5.- Conceptualizando los Objetivos
- 2. 6.- Conceptualizando la Estrategia
- 2.7.- Conceptualizando la Técnica
- 2.8.- Conceptualizando los Recursos

3.- APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE JUEGO Y DE JUEGO COOPERATIVO

- 3.1.- Conceptualizando el Juego.
 - 3.1.1.- Rasgos identificativos del juego
 - 3.1.2.- El juego y su potencial educativo.
 - 3.1.3.- Tipos de Juegos
- 3.2.- Conceptualizando el Juego Cooperativo
 - 3.2.1.- Características del Juego Cooperativo
 - 3.2.2.- Valores, Actitudes y Normas que transmiten los Juegos Cooperativos

*Ha llegado el momento de transmitir la ética
por contagio.
Miller*

La literatura pedagógica nos ofrece con diferentes términos y matices diversos el sentido teleológico de la educación. Palabras como fines, metas, propósitos, ideales, patrones, objetivos, hábitos, valores, actitudes, normas, etc. expresan todos ellos conceptos ligados entre sí, y relacionados con las finalidades humanas y de la educación. En cualquier caso, nos interesa dejar constancia de que, bajo uno u otro término, siempre se afirma una dirección hacia algo valioso, cuya consecución o acercamiento supone un estado aún más valioso que el precedente.

Trataremos de examinar y aclarar algunos de los conceptos y expresiones conceptuales de mayor influencia, considerados centrales para nuestra investigación. No olvidemos, que el lenguaje es el instrumento por medio del cual nos comunicamos. Por eso es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que nos interesan de forma especial en nuestro trabajo.

Tanto la realidad educativa como el lenguaje pedagógico que la involucra, tienen una especificidad indiscutible, que avala nuestra incursión en el núcleo semántico de sus conceptos y expresiones conceptuales. El discurso pedagógico tiene una rica variedad de matices ya que se vincula con el enseñar, el aprender y el educar; actividades que cambian, crecen, se diversifican y se enriquecen continuamente con nuevos términos, con nuevas acepciones y consideraciones sobre los existentes.

El lenguaje pedagógico tiene su más cercano marco de referencia en la psicología de la educación, la pedagogía y en las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, aunque también lo tiene en la psicología general, en la antropología, la historia, el derecho, etc.

En cualquier caso, con una u otra denominación, toda acción educativa, de un modo lejano o inmediato implica adquirir algo que no se posee, algo que completa y perfecciona a la persona. Educar, no es un quehacer cuantitativo (un cómo), sino un quehacer cualitativo (un para). De alguna manera, siempre el deseo de perfeccionamiento está dentro de la propia esencia del concepto de educación.

En este Primer Capítulo, vamos a tratar de definir las diferentes nociones que forman parte de nuestra investigación. Esta revisión conceptual la vamos a tratar de ordenar de manera cronológica, en un intento de ir verificando los cambios y tendencias que se han ido produciendo en el transcurso del discurrir de las Ciencias de la Educación. Hemos realizado una doble división, por un lado analizaremos los conceptos relacionados directamente con la Educación en Valores (expresión que consideramos un pleonasma o una redundancia), tales como ética, moral, virtud, creencias, pensamientos, actitudes, valores, normas... y por otro lado, trataremos de analizar conceptos relacionados con la Didáctica de la educación Física y que hemos utilizado en el proceso de intervención llevado a cabo, entre ellos: paradigmas, teorías, modelos, métodos, técnicas, estrategias, recursos, materiales curriculares...

1.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EN VALORES

1.1.- Ética, Moral y Teorías Éticas

La elección es o inteligencia deseosa o deseo inteligente, y esta clase de principio es el hombre ARISTÓTELES

1.1.1.- Etimología de los conceptos Ética y Moral

El término Ética y Moral se suelen utilizar indistintamente en la vida cotidiana seguramente porque tienen una etimología muy similar.

Para Pieper, A. M. (1990)¹ «*La palabra ética proviene del término griego **to ethos** que se utilizaba para referirse a las costumbres y al modo de vivir de la gente en general. Pero como es una palabra que se puede escribir de dos maneras. Con las letras griegas «n» o «E», se suele entender por Ethos los usos y las costumbres que sirven para calificar determinadas conductas como morales o no, mientras que **nthos** se vincula con carácter, modo de ser, entendiéndose por tal una disposición cuasi natural a hacer algo. Cuando esta palabra se traduce al latín por **mos** (plural mores) surge el término de moral para significar ambos aspectos. Es así como aparecen los nombres de ética y moral para referirse a aspectos relacionados pero heterogéneos».*

- Ética del vocablo griego *Éthos*.
- Moral del vocablo latino *Mos / Mores*

Vienen a significar carácter, costumbre, lugar desde el que los seres humanos proyectan su vida.

Nuestro obrar se halla siempre sujeto a un conjunto de valores y de normas morales. Este hecho pone de relieve dos cosas: la primera, que no todos los seres humanos aceptamos los mismos valores ni nos atenemos en nuestros comportamientos a las mismas normas; y segunda, que tales valores y normas guardan una relación directa con el modo como se entiende el mundo y las relaciones entre las personas.

Todo esto nos indica que si queremos ser hombres y mujeres maduros hemos de justificar nuestra conducta, es decir, conocer las razones que avalan

¹ Pieper A.M. (1990) *Ética y Moral. Crítica*. Barcelona.

los valores y las normas que convertimos en guías de nuestras acciones. Singer, P. (1984)² nos pone de manifiesto estas ideas de la siguiente forma:

La noción de vivir de acuerdo con normas éticas va ligada con la idea de defender la propia manera de vivir, con la idea de dar razón de ella y de justificarla. (...). Cuando una persona no puede ofrecer justificación alguna de lo que hace, podemos rechazar su afirmación de que está viviendo con normas éticas, aún cuando lo que hace esté en concordancia con los principios morales convencionales.

Los seres humanos tenemos un modo peculiar de vivir en el mundo: estamos obligados a hacer elecciones y justificarlas de modo que tengan sentido. A ese comportamiento le llamamos moralidad. Ser morales significa no poder dejar de decir qué clase de vida queremos llevar, cómo vamos a relacionarnos con el resto de las personas, qué opciones son las que pueden realizar nuestros valores y qué es lo que buscamos para alcanzar la felicidad. Todo ello configura una especial forma de vivir, propiamente humana, que es analizada por la filosofía: *La ética* es la rama que se dedica a reflexionar sobre la moralidad. (2003: 11)³

Intentaremos concretar algo más estos dos conceptos.

1.1.1.1.- Conceptualizando la Moral

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001)⁴ en una primera acepción que nos interesa considera a la moral como «*lo perteneciente o relativo a las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o malicia y en una segunda acepción es la ciencia que trata del bien en general y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia.*»

Se usa para referirnos a un conjunto de comportamientos, normas y valores aceptados por una sociedad a los que se adapta una conducta para ser considerada como moral.

Como características propias de la moral, autores como González, Sánchez y Aranguren (1999: 24)⁵ señalan:

² Singer, P. (1984) *Ética práctica*. Ariel. Barcelona.

³ Domingo Moratalla A, y VV AA. (2003) *Ética*. Madrid. Ediciones S.M.

⁴ Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001) 21ª Edición.

⁵ González, Sánchez y Aranguren (1999) *Ética*. Madrid. Coloquio.

- *Su pretensión de dirigir los comportamientos de los seres humanos;*
- *Su dependencia de un determinado contexto social, lo que explica que haya diferentes morales.*
- *Y la pregunta orientadora ¿que debo hacer? Que indique carácter inmediato de su planteamiento y el empleo de términos prescriptivos (deber, tener que...) para su resolución.*

La moral es pues, cosa de la vida y por eso se expresa en lenguaje de la vida cotidiana.

1.1.1.2.- Conceptualizando la Ética

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001)⁶ en su segunda acepción nos dice que la ética «*es una parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre y en una segunda acepción del conjunto de normas morales que rigen la conducta humanas refiriéndose esta última a la Ética profesional*».

Según Domené, B. y Martínez Navarro, E. (2000)⁷ la ética es «*la reflexión filosófica sobre la moral, le preocupa aclarar en qué consiste esa dimensión de las personas y las sociedades a la que llamamos “moral”, por qué tenemos que ser morales y en qué medida la respuesta que demos a esta pregunta tiene que influir de nuevo en nuestra vida*». Trata de esclarecer tres cuestiones: qué es lo moral, cómo se fundamenta y cómo se aplica a la vida lo descubierto mediante la reflexión filosófica. Dependiendo de las respuestas a estas preguntas, se han ido articulando a lo largo de la historia distintas teorías éticas de las que más adelante hablaremos.

La ética es pues, **reflexión filosófica sobre la moral** como expresión de las razones que la gente aporta para justificar sus comportamientos, valores o fines que configuran lo moral. La ética tiene como características específicas, en opinión de González, Sánchez y Aranguren (1999: 24)⁸:

- *Intentar justificar la moral, es decir proponer argumentos que den cuenta de las características que tienen las razones que avalan los comportamientos morales.*
- *No depender de ningún modelo de hombre o de sociedad al ser estos propios de la moral.*
- *No servir más que para dirigir la conducta de manera mediata ya que lo que se propone responder es ¿por qué debo hacer...? (a esta acepción*

⁶ Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001) 21ª edición.

⁷ Domené, B. y Martínez Navarro, E. (2000) *Ética. Guía y recursos*. Madrid. Santillana.

⁸ González, Sánchez y Aranguren (1999) *Ética*. Madrid. Coloquio.

de la Ética como reflexión filosófica sobre el obrar moral se le identifica, también con el nombre de Filosofía Moral).

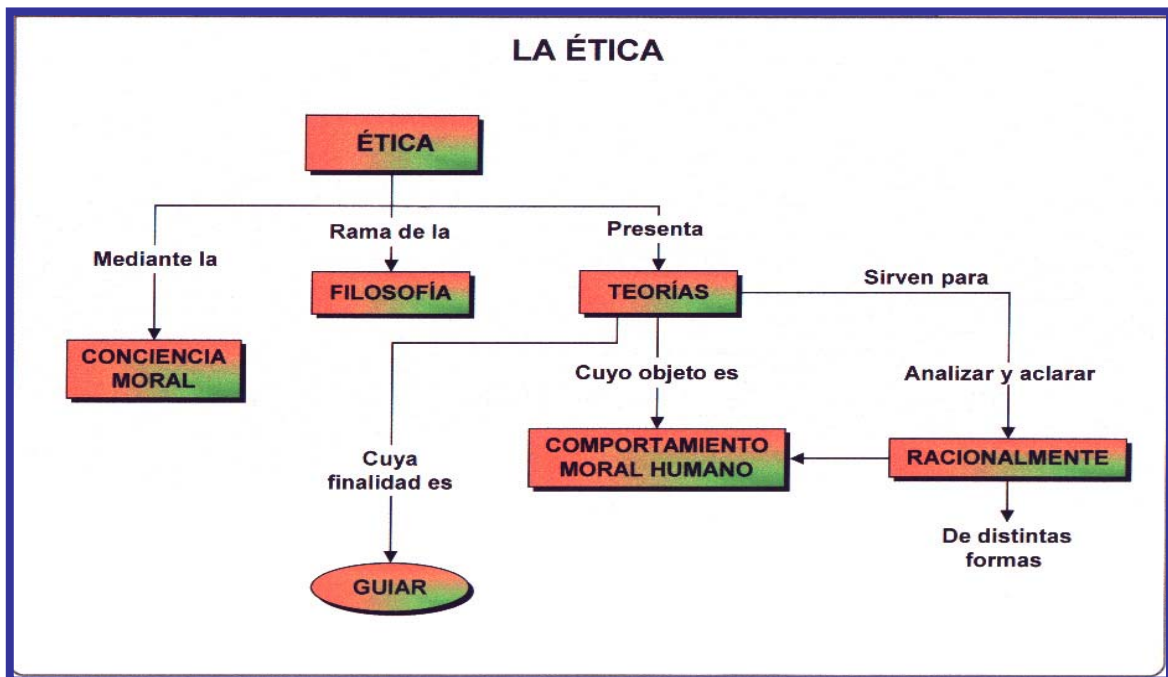
Existe una Ética Aplicada que surge como consecuencia del reconocimiento explícito de la dimensión ética de las diversas actividades humanas y reivindica la posibilidad de plantear principios valores, etc., con el objeto de ofrecer un marco reflexivo para la toma concreta de decisiones como es el caso de la Ética de la educación, de la información, ecológica, etc.

Como resumen de estos dos términos exponemos las ideas de dos prestigiosos filósofos:

Aranguren, J. L. (1990)⁹ introduce el término de moral vivida que es algo que las personas y las sociedades vivimos en la vida cotidiana (Moral) y moral pensada que es la reflexión que los filósofos han hecho y hacen sobre la moral (Ética). Sádaba J. (2004: 27)¹⁰ , aclara los dos conceptos.

Por mi parte entenderé por moral lo que un individuo y un conjunto de individuos sostienen como lo que deben hacer (...). Por ética voy a entender la justificación que el individuo o individuos ofrecen de su moral.

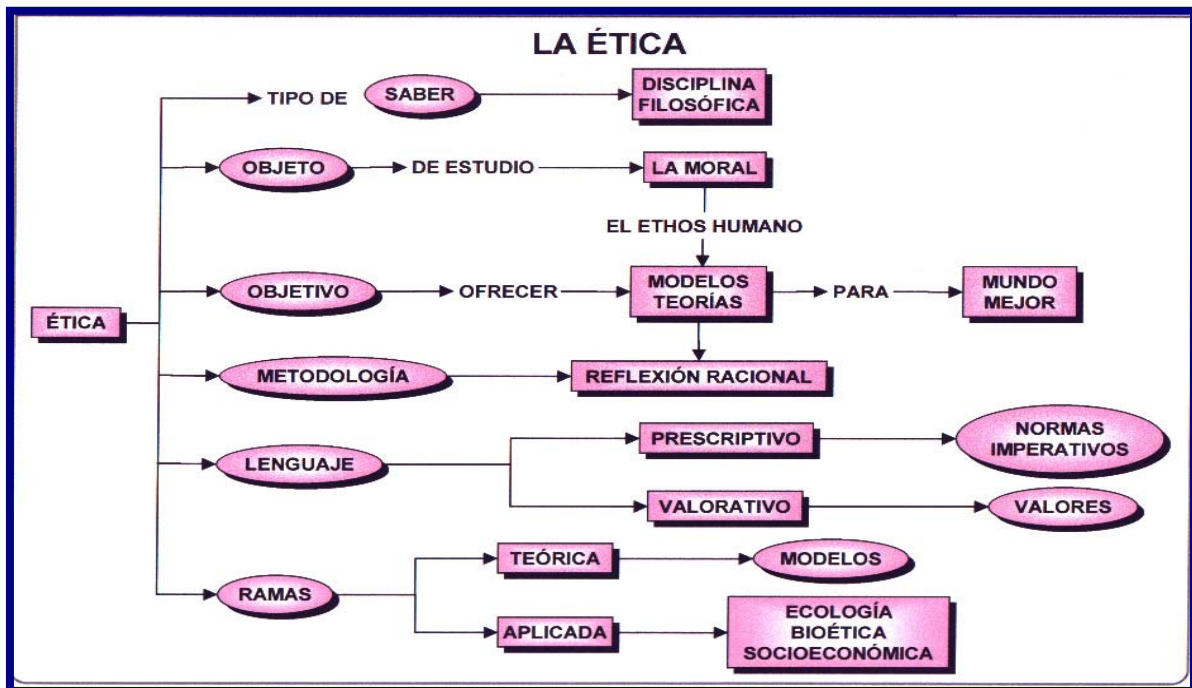
Posiblemente estos cuadros que acompañamos nos ayuden a entender mejor el concepto de Ética.



Cuadro I.1. Aclaraciones sobre la Ética

⁹ Aranguren, J. L. (1990) *Ética*. Madrid. Alianza.

¹⁰ Sádaba, J. (2004) *La Ética contada con sencillez*. Madrid. Editorial Maeva.



Cuadro I. 2. Aclaraciones sobre la Ética

	MORAL (moral vivida)	ÉTICA (moral pensada)
ETIMOLOGÍA	Vocablo latino mos / mores.	vocablo griego Éthos.
DEFINICIÓN	Conjunto de actitudes, creencias y principios que orientan las acciones y decisiones de los individuos y grupos.	Reflexión filosófica de la moral como expresión de las razones que la gente aporta para justificar sus valores, comportamientos o fines que configuran lo moral.
«APELLIDOS»	De la vida diaria. (Cristiana, Budista, Musulmana, etc.)	Filosóficos. (Aristotélica, Utilitarista, Kantiana, Dialógica, etc.)
PRETENSIÓN	Dirigir los comportamientos de los seres humanos.	Justificar la moral. Proponer argumentos que den cuenta de las características que tienen las «razones» que avalan los comportamientos morales.
DEPENDENCIA	De un determinado contexto social.	de ningún modelo de hombre o de sociedad.
CUESTIONES A LAS QUE DÁ RESPUESTA	¿Qué debo hacer?	¿Por qué debo hacer...?
TEMPORALIDAD	Sirve para dirigir la conducta de manera inmediata.	Sirve para dirigir la conducta de manera mediata.
LENGUAJE QUE SUELE UTILIZAR	Lenguaje prescriptivo, en forma de imperativos que orientan a la acción (tienen una labor normativa. Es un lenguaje de la vida cotidiana.	No está directamente ligado a la acción. Es un lenguaje de carácter filosófico.

Cuadro I. 3. Principales diferencias entre moral y ética¹¹

¹¹ Este cuadro está realizado atendiendo a la bibliografía consultada y señalada en este capítulo, y a la obra no apuntada con anterioridad: VV AA Vidal, M. (coord.) (1992) *Conceptos fundamentales de ética teológica*. Madrid. Trotta. Capítulo III. Cortina, A. *Ética fundamental*.

1.1.2.- Conceptualizando la Moralidad y las Teorías Éticas

Los seres humanos nos caracterizamos por tener que estar decidiendo continuamente: elegimos estudiar, comer, ayudar a otros, salir y divertirnos, no hacerle daño a nadie, etc. Y, además de elegir lo que consideramos valioso, enjuiciamos también lo que hacen los demás, calificando sus acciones como buenas o malas según se adecuen o no a aquellos valores.

Muchas veces, sin embargo, elegimos valores o enjuiciamos la conducta de los demás sin ser capaces de justificar tales decisiones o críticas. En esos casos obramos *porque así nos lo parece*, lo que es irracional, resultando necesario encontrar criterios que nos permitan justificar por qué actuamos como lo hacemos y por qué lo hacen asimismo los demás.

Y dado que los valores que consideramos esenciales condicionan la totalidad de nuestras acciones y que las valoraciones humanas son muy distintas, se hace a su vez preciso *reflexionar* para poder formarnos opiniones morales.

Ahora bien, ¿cómo saber a qué normas hemos de sujetar nuestras conductas, precisamente por que son buenas? Se trata de un asunto tan importante como difícil de resolver. Importante por que si hallamos legítimas normas morales, conoceremos en todo momento a qué debemos atenernos y cómo obrar correctamente; difícil porque nos exige encontrar un modelo en función de cuyo logro han de estar dichas normas.

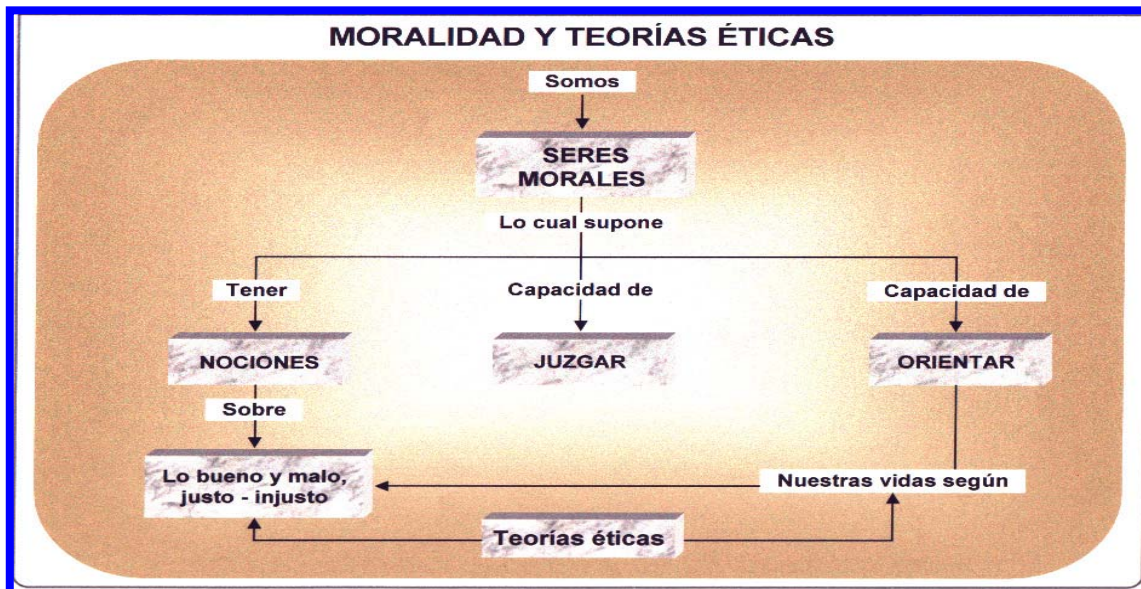
Los éticos se han ocupado desde antiguo por encontrar ese modelo que es lo que con otras palabras han llamado *el bien*. Así sabiendo en lo que moralmente consiste el bien, podremos determinar luego lo que será *una vida buena*, esto es, cómo debemos comportarnos para lograrla. Pero como expresa Sádaba, J. (2004: 19)¹².

El bien o lo bueno suele entenderse como lo que es bueno o es un bien para mí (...),...sabemos por propia experiencia que mi bien con más frecuencia de lo deseado no coincide con el de los demás. Más aún, si nos dejáramos llevar por nuestro gusto, por los placeres, deseos o fantasías, no quedaría norma sin rasgar y destruiríamos el conjunto de barreras que nos impone la ley, la presión moral, la vergüenza o la simple vanidad (...) (...) el bien del que habla la moral no es un bien de cualquier tipo, sino el que corresponde a la persona que hace lo que se debe hacer.

¹² Sádaba, Javier. (2004) *Ética contada con sencillez*. Madrid. Maeva.

Parece lógico pensar, según la opinión de muchos filósofos, que ese bien está relacionado con nuestra naturaleza. De manera que si queremos saber a qué normas hemos de ajustar nuestra conducta al proponernos alcanzarlo, hemos de conocer antes en qué consiste. Y como sobre la naturaleza humana existen numerosas teorías filosóficas, a los éticos les ha parecido que un modelo adecuado para resolver el problema era observar hacia donde se orienta, ya que en esa tendencia fundamental de nuestra naturaleza podremos hallar el sentido de la vida.

Una teoría Ética es por eso, un estudio sobre los aspectos esenciales de nuestra realidad humana, pero encaminados a explicar nuestra vida moral, es decir a justificar por qué nos debemos comportar de un modo y no de otro.



Cuadro I.4. Moralidad y teorías Éticas

De esta forma, podemos denominar Teorías Éticas a cada una de las justificaciones que históricamente han ido dándose de ciertos esquemas de valores y de normas morales.

En este sentido Domingo Moratalla, A. y cols. (2003: 150)¹³ expresan que:

La teoría ética es un modo de interpretar la realidad moral que sirve para analizar y aclarar lo que conocemos por experiencia.

En nuestra vida diaria estamos acostumbrados a tomar decisiones. Preferimos una cosa en lugar de otra. Consideramos que una acción es buena

¹³ Domingo Moratalla A. y VV AA (2003) *Ética*. Madrid. Editorial S.M.

o mala sin que necesitemos pensarlo mucho, es decir le estamos asignando un valor. El *valor moral* consiste en adjudicarle una cualidad a una acción que la hace preferible sobre otra y es un concepto muy importante en la elaboración de las teorías éticas.

Las teorías éticas sirven para comprender nuestra conciencia moral y para averiguar cual es la racionalidad de lo moral. Esto no significa que la ética vaya a considerar a las personas como si solo fueran seres racionales: los seres humanos poseemos, como dice Zubiri, X. (1980)¹⁴, «*una inteligencia sintiente, somos a la vez sentimiento y razón; de forma que ni nuestros sentimientos son puramente irracionales, ni nuestra razón fría e insensible*».

La capacidad para reflexionar sobre nuestros actos hace que nuestro comportamiento no sea meramente instintivo, es decir de simple reacción ante los estímulos. Domingo Moratalla, A. (2003: 150)¹⁵

Esto se muestra con toda claridad en el ámbito moral, en el que hemos de realizar elecciones, por que al elegir se ponen en movimiento tanto nuestra capacidad de desear como nuestra inteligencia y razón. Si tomamos decisiones es por que deseamos cosas pero, también deseamos hacer elecciones razonables.

En definitiva, todos nos comportamos moralmente, es decir, sabemos en cada caso lo que debemos y lo que no debemos hacer. Sin embargo, no tenemos tan claras las razones por las que debemos obrar de esa manera. Y tal es el propósito de una teoría ética: justificar y fundamentar los principios y normas morales a los que ajustamos siempre nuestra conducta.

Para explicar cuando una elección es moralmente razonable han nacido distintas teorías éticas, cada una de las cuales ha ofrecido un criterio de racionalidad. Por eso el repaso de las más importantes nos puede ser útil a la hora de saber por qué obramos moralmente cuando lo hacemos. Veremos las principales teorías éticas occidentales.

En el Capítulo II, profundizaremos sobre el concepto de Teorías Éticas, analizaremos diferentes Teorías de Educación Moral y reflexionaremos sobre los distintos Modelo de Educación Moral.

¹⁴ Zubiri, X. (1980) *Inteligencia sintiente. Inteligencia y realidad*. Madrid. Alianza Editorial.

¹⁵ Domingo Moratalla, A. y VV AA (2003) *Ética*. S.M. Madrid.

1.2.- Conceptualizando la Virtud

*No hay felicidad sin fortaleza, ni virtud
sin lucha.*
Héctor Villafuerte

En un sentido etimológico el término virtud proviene del latín «*virtus-utis*» y del griego «*areté*» (perfección) y «*ethos*» (hábito).

La Real Academia de la Lengua Española, entiende el término «*virtud*» como la «*disposición constante a hacer el bien; perfecta adhesión de la voluntad a las leyes de la moral vigente.*», o la «*disposición particular a observar determinados deberes, a cumplir determinadas acciones*».¹⁶

Convendría realizar una breve aproximación histórica para verificar como el significado de *virtud*, se ha ido modificando y modulando a partir de las diferentes concepciones filosóficas y su relación con la educación.

La virtud; un valor de índole espiritual que Sócrates (470–399 a. de C.) proponía como alternativa a la fuerza física, la riqueza, la fama y el poder; consistente en la obtención de la sabiduría por medio del conocimiento del Bien y del Mal hallado dentro de la propia alma, y que conduce espontáneamente al correcto obrar humano. Punto de referencia de la conducta humana en la concepción ética de Aristóteles, como justo medio entre los comportamientos extremos.¹⁷

Para Platón (427–347 a. de C.)¹⁸, la virtud es la esencia divina,

...La virtud no es cosa que se enseña, ni de la inteligencia... sin embargo, es un bien, que nos guía de forma útil y recta... permanece entonces que es una opinión verdadera. (Diálogos: Menón, 98–99).

...La conclusión de este razonamiento, es que... cuando se produce en algunos hombres la virtud es gracias a un don divino. (Diálogos: Menón, 98–100).

Comprobamos como en un principio la virtud tiene un carácter La virtud es posible entenderla como un valor moral, pero también como un medio para

¹⁶ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001). www.rae.es

¹⁷ Cortés Morató, Jordi y Martínez Riu, Antoni (1996) *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona. Empresa Editorial Herder S.A.

¹⁸ Platón (2002) *Diálogos*. Madrid. Editorial Alba. Contiene esta obra la sustancia de la filosofía platónica, tal y como se desprende de tradiciones fidedignas, y presentan los rasgos geniales del filósofo: originalidad doctrinal, profundidad de pensamiento y libertad de espíritu. En Menón *Sobre la virtud y la inteligencia*. Madrid. Editorial Alba. Págs. 98–100.

conseguir el valor, de modo que la virtud parecería más propiamente un bien en cuanto portadora de valor. Méndez García, J. M^a. (1985: 432)¹⁹, sostiene que:

...la virtud es la realización reiterada del valor. Así a cada valor corresponde una virtud.

Kant, E. (1998: 113)²⁰, escribía respecto a la virtud que de forma general habría que entenderla como el grado moral en el que se encuentra el hombre, que puede aprenderse con voluntad y con espíritu de lucha.

...es el respeto para con la ley moral. La intención que está obligado a tener para observarla por deber, no por una inclinación voluntaria o por el rigor de un esfuerzo no impuesto, emprendido espontánea o voluntariamente; el estado moral en el que puede encontrarse cada vez es la virtud, es decir, la intención moral en la lucha, no la santidad en la posesión de una completa pureza de las intenciones de la voluntad.

Nietzsche, F. W. (1995: 51 y ss.)²¹, es una cualidad que distingue no tanto una categoría particular de acciones como la inocencia sin reservas con la que el hombre se compromete en sus actos.

...Cuando os dedicéis por entero a vuestros actos, como la madre se dedica a su hijo, yo digo que ahí está vuestra definición de la virtud.

Para Spinoza, B. (2002: 123)²², la virtud es una cualidad que consiste en preservar y aumentar nuestro poder de obrar.

¹⁹ Méndez García, José María (1998) *Valores éticos*. Madrid. Editorial Reyes Magos.

²⁰ Kant, Immanuel (1998). *Crítica a la razón práctica*. Barcelona. Alfaguara. Las ideas éticas de Kant son el resultado lógico de su creencia en la libertad fundamental del individuo, como manifestó en su *Crítica de la razón práctica* (Primera edición, 1788). No consideraba esta libertad como la libertad no sometida a las leyes, como en la anarquía, sino más bien como la libertad del gobierno de sí mismo, la libertad para obedecer en conciencia las leyes del universo como se revelan por la razón. Creía que el bienestar de cada individuo sería considerado, en sentido estricto, como un fin en sí mismo y que el mundo progresaba hacia una sociedad ideal donde la razón «obligaría a todo legislador a crear sus leyes de tal manera que pudieran haber nacido de la voluntad única de un pueblo entero, y a considerar todo sujeto, en la medida en que desea ser un ciudadano, partiendo del principio de si ha estado de acuerdo con esta voluntad».

²¹ Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1995) *Así habló Zaratustra (2. de los virtuosos)*. RBA Coleccionables S.A. Es el primer discurso del Zaratustra al que Nietzsche se refiere cuando dice que la lectura requiere la interpretación en el sentido fuerte. Es precisamente por eso por lo que su estilo logró imponer la necesidad de interpretar. El Zaratustra es por eso un libro curioso; casi no existe hoy entre nosotros un libro alemán más famoso que el Zaratustra. Tiene pues una situación muy particular, ya que se puede recibir como poesía, o se puede hacer una lectura religiosa; en realidad es un libro muy exigente con el lector; hay que cogerlo casi párrafo por párrafo y someterlo a una interpretación: eso es lo que exige del lector.

²² Spinoza, Benedictus de (2002) *Ética*. Barcelona. RBA Coleccionables, S.A. Se puede hablar de la libertad en cuanto perfección del hombre o virtud privada, a la que Spinoza da el nombre de «fortaleza» y se puede hablar también de una libertad pública, que Spinoza identifica con los derechos del Estado o con el derecho común. La noción de libertad como virtud privada es la más problemática de las dos, porque, según se afirma en distintos pasajes de la *Ethica*, el hombre no es *causa libre*, esto es, *no existe*

...El ser virtuoso es aquel que logra hacer lo que hay que hacer para de manera constante hacer el bien; perfecta adhesión de la voluntad a las leyes de la moral vigente: ser y perseverar en su ser.)

Por virtud y poder entiendo la misma cosa, es decir, que la virtud, tanto cuanto se relaciona con el hombre, es la esencia misma o la naturaleza del hombre en tanto que él tiene el poder de hacer determinadas cosas que únicamente se pueden conocer por las leyes de su naturaleza. (Ética, 4, definición 8).

Gervilla Castillo, E. (1991: 16)²³, considera que la filosofía de los valores propone una definición de virtud con más sentido,

...la virtud es una participación en el valor y en el ser. Primero en el valor y luego en el ser, en el sentido de que toda virtud supone creación de una realidad valiosa, y esa participación del valor implica inmediatamente la participación en el ser.

Por su parte MacIntyre, A. (2001: 23)²⁴, incluye en sus concepciones el contexto en el que se desenvuelven las actividades humanas. Considera que en cada una de las culturas hay diversos conceptos de lo que son bienes sustantivos para el ser humano. Según lo que una tradición considere que son los bienes sustantivos del hombre, así serán las virtudes que se propongan.

Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión o ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide lograr cualquiera de tales bienes.

En la afirmación anterior se puede observar como MacIntyre, A. (2001: 18 y ss.) está en la línea de los clásicos, pero trata de superar esta visión histórica insertando las virtudes en el contexto correspondiente al que supedita no solo la moral, sino la política. Pero en todos los casos son lo que se aprende, lo que se adquiere, son la base de la educación.

La virtud permite obrar con mayor facilidad, buscar más eficientemente la excelencia en la vida personal y la operatividad de los valores a nivel corporativo o social.

En síntesis de lo antedicho, la noción de virtud puede ayudar mucho en el ámbito de la educación. Es una noción que ya ha sido recuperada para la

en razón de la sola necesidad de su naturaleza, ni es determinado por sí solo a obrar, de acuerdo con esta definición, Dios sería la única causa libre.

²³ Gervilla Castillo, Enrique (1991). *El animador: perfil y opciones*. Madrid. C.C.S.

²⁴ MacIntyre, Alasdair (2001) *Tras la virtud*. Barcelona. Editorial Crítica.

filosofía de la educación, sugiriéndola para la pedagogía y la didáctica. En lugar de enseñar contenidos, se enseña a adquirir habilidades para conseguirlos y manejarlos. Conjunta la teoría y la praxis, la información y la formación, el saber cómo y el saber qué. Toda virtud supone creación de una realidad valiosa, y esa participación del valor implica inmediatamente la participación en el ser.

1.3.- Conceptualizando los Ideales

*El ideal es una idea en la cual
resplandecen los trascendentales de la Verdad,
el Bien y la Belleza.*
PLATÓN

La Real Academia de la Lengua Española (2001)²⁵, considera que los *ideales* son el conjunto de valores intelectuales, morales, estéticos o políticos considerados como conformes a las más altas idealizaciones de una persona, una colectividad, etc., y como un fin que se proponen realizar.

En todo ideal, sea cual fuere el orden a cuyo perfeccionamiento tienda, hay un principio de síntesis y de continuidad: «*es una idea fija o una emoción fija*». Como propulsores de la actividad humana, se equivalen y se implican recíprocamente, aunque en la primera predomina el razonamiento y en la segunda la pasión. Ese principio de unidad, centro de atracción y punto de apoyo de todo trabajo de la imaginación creadora, es decir, de una síntesis subjetiva que tiende a objetivarse, es el ideal. Los valores, como forma eminentemente ideal de la actividad humana, guardan respecto al conjunto de la actividad práctica material ese mismo carácter que hemos considerado aquí en relación al ideal en general. Plá León, R. (1997: 4)²⁶

Savater, F. (2002)²⁷, relaciona ideal y utopía, encontrando similitudes y diferencias.

...A diferencia de la utopía, el ideal es lo que nunca puede darse por acabado: cada uno de sus avances amplía su perspectiva, obliga a una revisión crítica de sus postulados a la vista de sus logros y mantiene viva la inquietud racional que nos impide identificarnos beatíficamente con cualquier organización social ya establecida. El utopista sostiene que la verdadera vida sólo comenzará cuando se haya alcanzado la comunidad perfecta, mientras el idealista opina que la verdad moral de la vida es el inacabable perfeccionamiento de la comunidad. El primero reacciona ante los desastres ético-políticos del mundo en que vivimos con resentimiento y desesperación, el segundo con tónico desasosiego y sentido de la

²⁵ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001). www.rae.es

²⁶ Plá León, Rafael (1997). La filosofía y los valores. Notas polémicas para un tema de actualidad. Publicado en *Umbrales. Revista cultura Santa Clara*. Núm. 0. mpla@uclv.etcscu.cu

²⁷ Savater, Fernando (2002) *Invitación a la ética*. Barcelona. Planeta de Agostini. Todo el pensamiento de este autor podría resumirse con el título de una de sus obras más importantes: *Invitación a la ética*. Pero entendiendo por tal, no una ética normativa sino todo lo contrario, una ética de la convicción que sea a la vez nueva y clásica, es decir, que parta de la base de que no todo vale por igual, de que hay razones para preferir un tipo de actuación a otras, y de que esas razones surgen precisamente de un núcleo no trascendente, sino inmanente al hombre. Y entendiendo por el concepto de «Bien» aquello que el hombre realmente quiere, no aquello que simplemente debe o puede hacer, y este querer se alumbra siempre desde la perspectiva de la libertad.

responsabilidad. ¡Ojalá la decadencia de las utopías significase la revitalización de los ideales!

En resumen, de forma simple podríamos definir un ideal como una norma con la cual debemos medir todos los aspectos de la vida, con la cual aprendemos a elegir pensamientos y actitudes. Los Ideales los podemos entender por tanto, como principios fundamentales que gobiernan nuestra vida y que debemos utilizar y aplicar diariamente en toda circunstancia. Es algo a lo que tiende nuestra conducta, que es muy difícil de conseguir, pero es una referencia en nuestro horizonte.

1.4.- Conceptualizando los Fines

La causa final es aquello por lo cual algo se hace.
ARISTÓTELES

Fines en plural o fin en singular en sentido general es aquello que se pretende alcanzar en último término como la síntesis de todas las aspiraciones del proceso educativo. Desde la perspectiva del sujeto, se presenta como vivencia anticipada y previa, capaz de provocar en la persona la apetencia de su posesión.

En una concepción que considera la historia o la evolución como objeto de análisis, los fines serían metas explícitas, resultado hacia el que tiende la historia o dicha evolución histórica. Aquello por lo cual algo existe o se hace, especialmente en el ámbito no geológico de la intencionalidad, de la tendencia cognoscitiva hacia el objeto.

Para Kant, I. (1998: 131 y ss.)²⁸, el fin es objetivo, *fin* en sí, absoluto e incondicional, por oposición a los fines relativos o intermedios (objetivos); el ser racional es un fin en sí.

Sin embargo, para Hegel, George W. F. (1998)²⁹, el fin tomado como resultado es una abstracción; pero cuando resume el movimiento que le lleva hacia él, accede a la objetividad, es el fundamento del devenir. En definitiva, los fines son la existencia o naturaleza de una causa final o con qué o por qué se hace una cosa.

Los fines o el fin, y por consiguiente la finalidad, pueden ser tomados en dos acepciones diferentes:

1. °) Como término de la acción, lo producido por *un* agente: en este sentido es un efecto.

²⁸ Kant, Immanuel (1998) *Crítica a la razón pura*. Barcelona. Alfaguara. (Primera publicación en 1781).

²⁹ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1998). *Estética*. Obra completa. Barcelona. Edicions, 62. S.A. La filosofía de Hegel es el intento de reducir a unidad sintética el Idealismo Trascendental recibido de Kant. Las principales obras de Hegel son su «Lógica» (*Wissenschaft der Logik*, 1816), su «Fenomenología del Espíritu» (*Phänomenologie des Geistes*, 1807), su «Enciclopedia» (*Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften*, 1817), y su «Filosofía de la Historia» (*Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, 1820). Obras que fueron recogidas y publicadas por Rosenkranz en 19 vols., de 1832–1842 y que tuvieron una segunda edición entre 1840–1854.

2. °) Como término de una intención, lo pretendido por el agente de su acción: en este sentido es aquello por lo que el agente obra. En este segundo sentido se le puede aplicar el carácter de causa.

La filosofía escolástica recogió la doctrina finalista aristotélica, que insertó en el plano de la creación y ordenación del mundo por parte del Creador. El criticismo kantiano concibe la finalidad no como principio ordenador de lo real, sino como principio regulador de la facultad de juzgar.

Los fines, o valores últimos, se relacionan con los ideales o modelos, en cuanto éstos conllevan la realización perfecta del fin, aunque nunca se logren en su totalidad. Cube, V. (1981: 30)³⁰, indica que,

...los fines educativos son valoraciones personales o políticas.

Resumiendo diremos que los fines son metas preconcebidas que sugieren una actividad ordenada para alcanzarlas. El Fin como resultado previsto da sentido y dirección a la actividad educativa. Tener Fines significa actuar en determinada dirección hacia una meta prefijada. Un determinado Fin sugiere orden, metas, objetivos y propósitos, por tanto, cuando tenemos fines queremos resultados esperados. Los FINES se basan en un esquema cuyos resultados son deseados. Es una meta abstracta que pertenece al mundo de los valores constituyendo un ideal que se pretende alcanzar.

³⁰ Cube, Von (1981) *La ciencia de la educación*. Barcelona. CEAC.

1.5.- Conceptualizando los Pensamientos

Pensar que se corre veloz como el viento no es suficiente, hay que correr sintiendo el viento acariciando la cara.
Juan Torres Guerrero

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001)³¹, define al pensamiento como,

*...Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad.
...Imaginar, considerar o discurrir.
...Reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen.
...Intentar o formar ánimo de hacer algo.*

Antonelli, F. y Salvini, A. (1977)³², consideran a la inteligencia como una función del pensamiento y característica de algunos procesos cognitivos, el pensamiento se considera aún hoy como una actividad psíquica que resume todo sin, por lo demás, gozar de una satisfactoria teorización por parte de la psicología.

El término pensamiento es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos, etc.

Juan Torres Guerrero (1993: 127)³³ al referirse al pensamiento y a las creencias de los profesores y de los alumnos, lo consideraba como la

Capacidad de formar y estructurar ideas, de razonar y de imaginar. Con este término se indica la totalidad de la actividad mental orientada hacia la interpretación de los estímulos (exteriores-interiores), con la consiguiente atribución de significados (juicios).

La diferencia entre imaginar y pensar deriva del hecho de que en el primer caso operamos con imágenes y en el segundo lo hacemos con conceptos (el concepto es un contenido de la conciencia, fruto de abstracción y generalización.)

³¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001). www.rae.es

³² Antonelli, Ferruccio y Salvini, Alessandro (1977). *Psicología del deporte*. Valladolid. Editorial Miñón.

³³ Torres Guerrero, Juan (1993). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Tomo II. Tema 16. Granada. Calcamonía.

Los Conceptos son categorías mentales para clasificar personas, cosas o eventos específicos con características comunes; también estos dan significados a nuevas experiencias: no nos detenemos a formar nuevos conceptos para cada experiencias sino que nos basamos en conceptos que ya hemos formado y colocamos al nuevo objeto o evento en la categoría adecuada, en este proceso algunos conceptos son modificados para adaptarlos al mundo que nos rodea. Podemos diferenciarlo en pensamiento divergente y pensamiento convergente.

Pensamiento divergente: pensamiento que satisface los criterios de originalidad, inventiva flexibilidad.

Pensamiento convergente: pensamiento dirigido hacia la solución correcta de un problema.

1.6.- Conceptualizando las Creencias

No buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del hombre concreto con su mundo.

Luis Villoro

En Kant, I. (1998: 828)³⁴ la noción de creencia supone el primado de la razón pura práctica en su enlace con la especulativa: la palabra «*creencia*» no se refiere más que a la guía que me ofrece una idea y al impulso subjetivo que ella ejerce sobre mis actos de razón y que me mantiene firme en la misma, aunque sea incapaz de justificarla desde un punto de vista especulativo. Esta concepción permite comprender el interés que Kant extrae de esta noción en el terreno de la moral.

Según Nietzsche, F. W. (1998)³⁵, sería difícil distinguir en la actividad intelectual entre la simple representación de una idea y la afirmación de esta idea por la voluntad: debe suponerse, por el contrario, que la voluntad está siempre presente y que la afirmación originaria,

La creencia es el hecho primitivo, incluso en toda impresión de los sentidos; la primera de todas las formas de actividad intelectual es una especie de afirmación. Desde el comienzo se tiene por verdadero.

El filósofo mexicano Luis Villoro (1982: 52)³⁶ utiliza el término creencia como «*un concepto epistémico*» que define como,

...un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos.

Distingue dos tipos de creencias: las «*creencias básicas*» que conforman el trasfondo y el supuesto de nuestro entendimiento del mundo y las creencias de las que damos razones y que se adquieren por otras creencias o por nuestra experiencia en el mundo.

Para dar cuenta de ese «*estado interno*» del sujeto, era necesario «*no buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del*

³⁴ Kant, Immanuel (1998) *Crítica de la razón pura*. Barcelona. Editorial Alfaguara.

³⁵ Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1998) *La voluntad de poder*. Publicado en *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. 3ª ed. Barcelona. Península. Traducción de J. C. Gentile.

³⁶ Villoro, Luis (1982) *Creer, saber, conocer*. México D. F. Siglo XXI.

hombre concreto con su mundo» (Villoro, L. 1982: 31), ya que la concepción de creencia como ocurrencia mental impedía su análisis al enunciarla como «un sentimiento o un acto de una cualidad específica que ocurre en la mente de un sujeto; por tanto sólo es accesible a este sujeto» (Ibídem, 1982: 27).

¿Por qué se cree? Luis Villoro responde de tres maneras. Por antecedentes, *que son aquellos hechos sociales, culturales, psicológicos que colocan a los sujetos en posición de aprehender*. Por motivos, *que es todo aquello que mueve o induce a una persona a actuar de cierta manera para lograr un fin*. Por razones, es decir, *por argumentos que pudieran explicar lógicamente la creencia*. (Ibídem, 1982: 103).

Como resumen exponemos el concepto que propone Escámez Sánchez, J. (1986: 17)³⁷, que considera a las creencias como,

Una categoría que comprende toda la información que una persona tiene sobre un objeto (una persona, grupo de personas, una institución, un programa o decisión política, cualquier suceso social).

³⁷ Escámez Sánchez, Juan (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres.

1.7.- Conceptualizando los Valores

Los valores no existen sin el hombre, que con ellos está en disposición de dar significado a la propia existencia. Las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en el proceso de humanización del hombre.
John Gevaert

1.7.1.- La Axiología, el estudio de los valores

En el campo de la filosofía, es la Axiología (*axios* = valor, estimable, digno y *logos* = tratado, conocimiento), la disciplina que se ocupa del estudio del valor, esencia y juicios de valor.

El término Axiología fue utilizado al parecer por primera vez por Wilbur M. Urban, en 1906, en su obra «*Naturaleza y Leyes de la valoración*», para referirse a aquella parte de los estudios filosóficos que se aplica a realizar un análisis reflexivo y racional de los objetos de valor. A partir de una trasposición de la *Teoría del valor* de la Economía; la axiología se aplica a analizar a qué responde el *valor* —especialmente en el plano ético y estético— y lo mismo respecto del «*desvalor*». Consecuentemente, también se preocupa de estructurar una jerarquización de los valores concretos; incluso como regla para resolver las cuestiones que envuelven conflictos entre los valores.³⁸

El valor ha sido tema preferente en la filosofía e incluso en la literatura de todos los tiempos, solo hay que recordar que los conceptos de belleza, de bien, de justicia, de santidad... han estado presentes de una manera o de otra en obras clásicas y modernas. Sin embargo, hay que esperar a la segunda mitad del siglo XIX para encontrar estudios y reflexiones sobre el valor en cuanto tal, pues lo mismo en Ética como en estética, en Sociología que en Psicología, se empleaba este término sin que a nadie interesase someter su estudio a especial indagación.

Los numerosos pensadores que en las últimas décadas han estudiado el problema de los valores podemos incluirlos en dos grupos fundamentales: los subjetivistas y los objetivistas. De manera general podemos entender que para los subjetivistas los valores tienen como fundamento al sujeto y a sus

³⁸ Cortés Morató, Jordi y Martínez Riu, Antoni (1996) *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona. Empresa Editorial Herder S.A.

preferencias, para los objetivistas es la realidad la que encierra el valor y el sujeto debe reconocerlo y estimarlo según su intrínseca dignidad.

1.7.1.1.- El subjetivismo axiológico

Las tesis subjetivistas sostienen que son las impresiones de agrado, deseo o interés las que deciden el valor, o antivalor en cada caso. Las cosas en sí no son valiosas, sino más bien causa de mis reacciones. De aquí las múltiples valoraciones de unos sujetos u otros, aunque pueda existir cierta coincidencia, en algunos momentos históricos, de uno o varios valores.

Dentro del subjetivismo hemos de distinguir una doble interpretación: quienes consideran el valor como experiencia subjetiva (Escuela Austriaca y de Praga), y quienes interpretan el valor como idea (Neokantismo de Baden).

Los seguidores de la Escuela Austriaca y de Praga (Alexis Meinong y Christina Ehrenfels), colocan el valor en nuestra impresión de agrado o desagrado al proyectarse sobre los objetos hacen que nos parezcan valiosos.³⁹

Dentro de la corriente subjetivista hay que distinguir otra manifestación, representada por la escuela Neokantiana, ésta aporta una nueva visión a la naturaleza del valor ante las limitaciones precedentes, si bien desde la misma óptica subjetivista. Los representantes más cualificados de esta corriente (Guillermo Windelband, Hugo Munsterberg, Enrique Rickert y Bruno Bauch), estudian el sentido de los juicios de valor y de las condiciones que los hacen posibles, que corresponden a la condición humana como tal. Es el análisis de la conducta producida por el ser humano, el que nos lleva a descubrir esos valores fundamentales de la verdad, el bien y la belleza, engendrados por nuestro dinamismo espiritual. (Campillo Carrillo, J. *Ibidem.*)⁴⁰

1.7.1.2.- El objetivismo axiológico

Por otro lado, las doctrinas objetivistas conciben la existencia del valor más allá de la experiencia subjetiva. El ser humano no crea el valor, sino que

³⁹ Campillo Carrillo, Joaquín (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.

⁴⁰ Campillo Carrillo, Joaquín (1985). *Ibidem.*

se encuentra con su existencia en los ideales y en los objetos. Tales doctrinas en opinión de Risieri Frondizi (1977: 107)⁴¹, surgen como,

...una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en orden moral estable.

En esta corriente también podemos encontrar dos visiones: la fenomenológica y la realista.

La visión de la Escuela Fenomenológica representada principalmente por Max Scheler (1874–1928)⁴² y Nicolai Hartman (1882–1950)⁴³, quienes destacan del valor su objeto ideal. Independientemente de que sean realizados o no, de que los reconozcamos o no, tienen su propia consistencia. Valen por sí mismos, su valoración, así como el cambio depende del sujeto, no de los valores. Nos clarifica el concepto la siguiente opinión de Max Scheler (1942: 48),

...las cualidades valiosas no varían con las cosas... ...el valor de la amistad no resulta afectado porque mi amigo demuestre falsía o me traicione...

En cuanto a la visión del *realismo como valor*, los axiólogos se fijan especialmente en la dimensión real del valor. Los seres humanos tienen su propio valor. Lo real es valioso, por cuanto el valor está encarnado en lo existente. Todo vale, aunque no todo vale lo mismo para todos. El orden y la jerarquía de los seres, es el de los valores. En esta corriente hay que significar autores tales como René Le Senne y Louis Lavelle.

⁴¹ Frondizi, Risieri (1977). *¿Qué son los valores?* México, D.F. Editorial F.C.E.

⁴² Scheler, Max (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid. Max Scheler (1874–1928). Seguidor de la Fenomenología de Husserl, perteneció al Círculo de Munich. Sobresalió notablemente como filósofo y sociólogo, además de ser el precursor de la Antropología Filosófica, fue titular en la cátedra de Filosofía en la Universidad de Colonia de 1919 a 1928. Es una de las más brillantes figuras del movimiento fenomenológico; recibió influencia de Husserl, en mayor medida, así como también de San Agustín, de Pascal y de Nietzsche. Además de filósofo y sociólogo se destacó en la Axiología o Teoría de los valores, concibiendo los valores como cualidades reales, inmutables e independientes del sujeto que las percibe. Sus obras más importantes son las siguientes: *El Formalismo en la Ética*; *Ética Material de los Valores*; *De lo Eterno en el Hombre*; *Las Formas del saber y la Sociedad*; *El Puesto del Hombre en el Cosmos*; *Hombre y Cultura*. inicia.es/de/m_cabot/max_scheler.htm

⁴³ Nicolai Hartmann (1882–1950) Es uno de los filósofos más importantes del siglo xx, pero también uno de los más olvidados Amplía de manera prodigiosa los territorios clásicamente habilitados para la filosofía. Y somete a disciplina de sistema uno de los atisbos más felices de la filosofía actual: el análisis fenomenológico. Atisbo que por sí solo, abandonado a sus propios medios, recluido en su esfera peculiar y confiriéndole una íntegra capacidad activadora, hubiera resultado poco menos que invalioso para tareas filosóficas de graduación alta. Nicolai Hartmann fue uno de los primeros en darse cuenta de que la fenomenología de Husserl era un hallazgo primordial, con cuyo auxilio podía ya intentarse una reforma radicalísima en el orbe de la filosofía. enciclopedia.us.es/upload/Nicolai_Hartmann

1.7.2.- La multisignificación del término valor

Actualmente lejos de reduccionismos, se suele definir el valor desde una visión integradora de lo subjetivo y objetivo, de lo ideal y real, vocablos tales como «*cualidad*», «*relación*», «*perfección*», «*bien*», «*aprecio*»... entre otros.

En sentido general el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001)⁴⁴ los define como «*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*».

Del latín *valor*, de *valere*, estar vigoroso o sano, ser más fuerte; en griego, *axios*, merecedor, digno, que posee valor, de donde proceden términos como axiología, axiomático, etc. Todo aquello que hace que el hombre aprecie o desee algo, por sí mismo o por su relación con otra cosa; la cualidad por la que se desean o estiman las cosas por su proporción o aptitud a satisfacer nuestras necesidades.

El hombre ha reconocido desde antiguo la existencia de valores en el terreno de la ética o del comportamiento social. Así los sofistas, promotores de un relativismo ético basado en las creencias subjetivas del hombre, que hacen bueno lo que éste cree bueno, admiten el distinto valor de aquellas creencias que, por sus consecuencias, resultan más útiles para la vida ciudadana, y orientan sus enseñanzas a saber descubrirlas. Platón, enemigo acérrimo del relativismo sofista, sostiene que los valores sociales dependen del conocimiento de las esencias —de las ideas— y que lo bueno y lo bello tiene que ser también lo verdadero; éste es el comienzo de la tradición que florece en la filosofía escolástica y que identifica la unidad, la verdad, la bondad y la belleza como propiedades necesarias del ser (ver trascendentales). Esta subordinación del valor al ser ha sido la causa de que en la filosofía tradicional no haya existido un tratamiento peculiar del sentido del valor.

La teoría de los valores, esto es, el estudio de la naturaleza del valor como algo peculiar, no ha existido propiamente hasta el s. XIX. Las primeras teorías sobre el valor son de tipo económico y surgen en el s. XVIII, cuando comienzan a elaborarse en Inglaterra las primeras teorías económicas, se sustituye el concepto tradicional de bien común por el de «interés general» y Adam Smith (Investigaciones sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de

⁴⁴ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2001) www.rae.es

las naciones, (1776) sostiene que la causa de la riqueza de los pueblos es el trabajo; el valor de las cosas se mide entonces por la cantidad de trabajo, y se distingue entre el valor de uso y el valor de cambio o valor propiamente dicho.⁴⁵

Para Frondizi, R. (1977: 193)⁴⁶ el valor es una cualidad estructural, que tiene su existencia y sentido en situaciones concretas, condicionada lo mismo por el sujeto que por el objeto.

Una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto.

Más clarificadora aparece la definición de Marín Sánchez, R. (1989: 70)⁴⁷, que lo considera,

Toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.

Una definición que relaciona los valores con otros términos tratados en este apartado es la de Bolívar Botia, A. (1992: 96)⁴⁸,

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.

Para Quintana, J. M^a. (1996: 287)⁴⁹, el valor tiene un aspecto subjetivo y psicológico, pero con una base objetiva.

Cualidad que tiene un objeto por el hecho de interesar a un sujeto, en tanto que es apto para satisfacer necesidades de éste.

En este último sentido, podíamos entender que valor es todo aquello que satisface una tendencia, una aspiración, un deseo nuestro, todo aquello que de algún modo conviene a nuestra naturaleza, es todo aquello que es capaz de

⁴⁵ Cortés Morató, Jordi y Martínez Riu, Antoni (1996) *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona. Empresa Editorial Herder S.A.

⁴⁶ Frondizi, Risieri (1977) *¿Qué son los valores?* México. DCC.

⁴⁷ Marín Ibáñez, Ricardo (1977) *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid. Editorial Miñón.

⁴⁸ Bolívar Botia, Antonio (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid. Escuela Española.

⁴⁹ Quintana, José María (1996) «Educación moral y valores» en *Revista de Ciencias de la Educación*. Núm. 166. Págs. 291–292.

romper nuestra indiferencia, aquello que responde a nuestras tendencias e inclinaciones, lo que destaca por su perfección.

En general, las diferentes definiciones de valores, hacen referencia a valor en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos.

1.7.3.- Caracterizando a los valores

Marín Ibáñez, R. (1984: 632)⁵⁰ considera que son dos los rasgos típicos que caracterizan a los valores: la polaridad y la jerarquía.

*La Polaridad implica que a todo valor se le opone su correspondiente antivalor. (a la belleza la fealdad, a la justicia la injusticia).
La Jerarquía significa que unos valores tienen más rango y dignidad que otros.*

González Lucini, F. (1992: 13)⁵¹, considera como rasgos que caracterizan a los valores los siguientes:

- 1) *Proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.*
- 2) *Opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.*
- 3) *Creencias que se integran en la estructura del conocimiento.*
- 4) *Características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.*

Gordillo, M. (2000)⁵², 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.*

⁵⁰ Marín Ibáñez, Ricardo (1984) «Los valores de la Educación» Tema 22 en *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁵¹ González Lucini, Fernando (1992) *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid. Pearson Educación, S.A.

⁵² Gordillo, Manuel (2000) «Educar al individuo sin individualismo». *Actas Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia*. Badajoz 2002.

- 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.*

1.7.4.- Jerarquía de valores

Dentro de los valores, hay que tener en cuenta, por un lado, el sistema de valores, que hace referencia a la organización jerárquica de estos por parte de un individuo y por otro lado, la estructura de valores que se refiere a la ordenación jerárquica de los mismos que se observa en un grupo dado de sujetos.

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es la expresión de un valor instrumental. Gutiérrez Sanmartín, M. (2003: 37).⁵³

Resultará de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero que los

⁵³ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003) *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Paidós Ibérica.

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.

En función de la corriente axiológica a que pertenezcan y con independencia del sistema de valores que se acepte, filósofos y educadores tendrán una jerarquía diferente respecto a los valores.

Max Scheler (1942)⁵⁴ atendiendo a los criterios de durabilidad del valor, divisibilidad (es superior cuanto menos divisible es), fundación (un valor que funda a otro es superior), profundidad de la satisfacción y relatividad, establece el siguiente orden jerárquico.

- 1°) Valores Religiosos (nivel más alto)
- 2°) Valores Espirituales
- 3°) Valores Vitales.
- 4°) Valores Útiles.

Desde el objetivismo (Scheler, Hartmann y Bergson), señalan cuatro valores superiores o básicos: lo útil, bueno, bello y santo, se corresponden con otros tantos estratos axiológicos: económico o material, ético, estético y religioso o ascético.

Scheler denominó con el término «*Altura*» a la dignidad, nobleza, o categoría de un valor, observable atendiendo a los criterios antes señalados. Hartmann, en íntima relación con la altura llamó «*Fuerza de los valores*» a la exigencia y fuerza de los mismos, es decir, que cada estrato del valor solo tiene sentido si se han vivido los inferiores.

Los subjetivistas al pretender vivir una estética sin ética o un esteticismo generalizado, alteran ésta jerarquía, la rechazan o simplemente la ignoran. Al hacer prevalecer lo personal sobre lo social, la estética sobre la ética, lo que va

⁵⁴ Scheler, Max. (1942) *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. Editorial Losada, S.A. Argentina. Traducción de José Gaos.

en contra de la teoría objetivista que considera que los valores éticos son más sociales, los estéticos más personales.

Los dos extremos: individualismo y gregarismo, parecen rechazables por sus extremismos y consecuencias negativas en la relación persona/sociedad. Nietzsche y Hegel son figuras señeras en ambos extremos. El peligro de estos es evidente en los estratos axiológicos. El individualismo es beneficioso y estimulante para los valores altos, pero peligroso para los valores bajos; el gregarismo, por el contrario, favorece los valores bajos en detrimento de los altos.

Sin duda, ni una ni otra opción parecen favorables: ni la destrucción de la persona, ni la destrucción de la sociedad son vías, ni metas valiosas. El problema está en saber determinar el límite, el punto medio o central, sin caer en uno u otro extremo. Ni hay medida, ni vara para medir la vara. (Gervilla Castillo, E.)⁵⁵.

Los valores suelen estructurarse de forma jerárquica, estableciendo una escala a partir de determinados juicios o preferencias, una escala que, a su vez, es dinámica, variable y flexible. (Grasa, R. 1991)⁵⁶

Por otro lado, los valores son necesarios para el desarrollo de las personas y del orden social en que estas se encuentran inmersas. Como señalaba Frondizi, R. (1977: 14 y s.)⁵⁷, *«si no hubiera ninguna jerarquía de personas, actividades y cosas, no nos esforzaríamos por mejorar, careceríamos de aspiraciones, ideales, y la educación y las reformas moral y política no tendrían sentido. Lo tienen porque hay posibilidades de ascender de un valor bajo a uno más elevado, de lo malo a lo bueno y de éste a lo mejor. Esta posibilidad es lo que justifica el esfuerzo continuo de personas, grupos y naciones por superar la pobreza, la injusticia social, la rutina, la ignorancia y la esclavitud»*.

⁵⁵ Gervilla Castillo, Enrique (2000) *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona. Editorial Herder.

⁵⁶ Grasa, R. (1991). «Resolución de conflictos» en Martínez, M. y Puig Rovira, José M^a (coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó. Págs.105–126.

⁵⁷ Frondizi, Risieri (1977) *¿Qué son los valores?*, México. FCE. Indica que los valores están ordenados jerárquicamente, aunque también apunta que «es más fácil afirmar la existencia de un orden jerárquico que señalar concretamente cuál es este orden o indicar criterios válidos que nos permitan establecerlo. No han faltado, por cierto, axiólogos que han pretendido fijarlo de una vez por todas... como la tabla axiológica de Max Scheler».

La educación, tanto familiar como escolar, tiene por finalidad lograr una armonía, equilibrio de valores y actitudes. Nuestros alumnos como seres sociales intentan formar parte de un grupo. Al estar inmersos en él, se esfuerzan por seguir sus partes; de esta forma van cambiando sus actitudes acomodándolas a las nuevas circunstancias del grupo.

Desde nuestro punto de vista, los valores no son, sino que están y se realizan en las cosas. La satisfacción o el éxito es uno de los motivos esenciales para cambiar las actitudes y la jerarquía de valores de nuestros alumnos. En la actualidad no se concibe la educación en valores como la simple transmisión de valores socialmente aceptados, sino que lo que se pretende es propiciar que se den las condiciones que faciliten el que las personas construyan su propia jerarquía de valores de tal manera que mantenga un equilibrio entre las necesidades propias y las colectivas, es decir, entre los ámbitos personal y comunitario-social.

1.7.5.- Clasificando los valores

Señalaremos al hilo del apartado anterior (Jerarquía de valores), algunas de las más destacadas clasificaciones de valores de la filosofía moderna, de modo que pudiéramos inferir de ellas las distintas teorías y sistemas educativos de los que podrían ser fundamento.

Señalemos en primer lugar la clasificación de Munsterberg (Citado por Campillo Carrillo, J. 1985: 108)⁵⁸, *neokantiano*, establece la siguiente clasificación:

1. *Valores de existencia. Cosas, caracteres o personalidades, valoraciones,*
2. *Valores de continuidad o de conexión: naturaleza, historia, razón.*
3. *Valores de unidad: armonía, amor, felicidad.*
4. *Valores estéticos: artes plásticas, poesía, música.*
5. *Valores de evolución: crecimiento, progreso, autodesarrollo.*
6. *Valores de actuación y de producción: economía, derecho, moralidad.*
7. *Valores divinos: revelación, salvación.*
8. *Valores fundamentales: universo, humanidad, supra-yo.*

La clasificación que de los valores hace Stern, W. (1951)⁵⁹, representante máximo del personalismo crítico y el pensador que dio a la

⁵⁸ Campillo Carrillo, Joaquín (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.

⁵⁹ Stern, William (1951) *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires. Paidós.

Psicología el primer impulso para llegar a su desarrollo actual en torno a la personalidad, es la que sigue:

1. Valores radiales.
2. Valores intrínsecos.
3. Valores extrínsecos:
4. Valores de servicio.
5. Valores circunstanciales.
 - Valores de cambio.
 - Valores de poderío.

Scheler, M. (1874–1928), representante del fecundo movimiento filosófico alemán conocido como *fenomenología* es también, probablemente el definidor más claro, junto a Nicolai Hartmann (1882–1950) de la filosofía de los valores. El orden en que sitúa a los valores es el siguiente:

1. Valores de lo agradable y desagradable (sentir, sensible o valores útiles); lo agradable y desagradable.
2. Valores del sentimiento vital: lo noble y lo vulgar, lo fuerte y lo débil.
3. Valores espirituales:
 - Lo bello y lo feo.
 - Lo justo y lo injusto.
 - El conocimiento puro de la verdad.
4. Valores de lo sagrado y lo profano.

De modo más esquemático, Marín Ibáñez, R. (1984: 633–634)⁶⁰ enumera algunas clasificaciones conocidas y utilizadas en el mundo de la educación:

- *Rickert: verdad, belleza, moralidad, santidad, amor, felicidad.*
- *Ortega y Gasset: útiles, vitales, intelectuales, estéticos, morales y religiosos.*
- *Le Senne: verdad, arte, moral y amor.*
- *Lavelle: intelectuales, estéticos, morales, espirituales, afectivos y económicos.*

Por su relevancia en el mundo de la educación, vamos a poner especial incidencia en la clasificación que realiza Gervilla Castillo, E. (2000: 66 y ss.)⁶¹

⁶⁰ Marín Ibáñez, Ricardo (1984) «Los valores de la Educación» Tema 22 en *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

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.

Denomina **valores corporales**, «*al conjunto de cualidades deseadas y/o deseables, cuyo centro es el cuerpo o materia viva de la persona. Unos, los valores primarios, afectan directamente al animal-hombre con tal urgencia que su carencia conduce a la debilidad e incluso a la muerte: el alimento, la salud, el descanso, etc.; otros los secundarios, aunque necesarios, son prescindibles, pues convienen al cuerpo sólo en cuanto mejora de la apariencia, sujeto de placer o dinamismo: el cuerpo estético de los medios de comunicación, de la moda, del lujo; o el cuerpo placer de la comida selecta...; o bien el cuerpo dinámico de los deportistas. Así el cuerpo puede ser lo mismo el sujeto/materia de necesidades básicas, que el animal deseoso de belleza, dinamismo o placer*». (Ibídem)

Comenta Gervilla, que en oposición a estos valores, se encuentran los antivalores corporales como son la negación, oposición o carencia de valores corporales, rechazados y/o rechazable por atentar contra la integridad física de los humanos, tales como el hambre, la sed, la enfermedad, el cansancio, etc.; o bien por oponerse al placer que el cuerpo proporciona, a su actividad, al modelo de belleza vigente, así como a sus excesos: el sufrimiento material, la obesidad...

Denomina **valores intelectuales**, «*al conjunto de valores cuyo punto de referencia central es la naturaleza racional del hombre, en cuanto contenido, proceso o resultado. Unos son de especial urgencia para la construcción humana, tales como el saber leer, escribir, o el saber subsistir (búsqueda de la alimentación o vestido); otros son más secundarios, aunque imprescindibles para vivir como humanos: el saber especulativo, la creatividad, la reflexión, la crítica, la ciencia, etc.*» (Ibídem).

En oposición nos encontramos con los antivalores, que en opinión de Gervilla Castillo, no son más que la carencia, oposición o dificultad al desarrollo de esta naturaleza racional. Desde esta visión son antivalores intelectuales la ignorancia, el analfabetismo, el dogmatismo, entre otros.

⁶¹ Gervilla Castillo, Enrique (2000) *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona. Editorial Herder.

En el campo de los afectivos, entendida la afectividad como elemento constitutivo de los seres humanos, revestida de múltiples significados, y valorada por el hombre de modo diverso: sentimientos, emociones y afectos, surgen los **valores afectivos**, *«cuyo contenido afecta a nuestras reacciones psíquicas de agrado, es decir, a los estados de emoción, sentimiento o pasión: el amor, el cariño, la sensibilidad... unos son de una urgencia tal que su carencia conlleva deficiencias de orden psíquico, a veces irreparables, cual es el caso de la carencia de afecto materno en las primeras edades de la vida; otras son necesidades, siempre deseada e importantes, pero de menor gravedad en la formación humana, como es la amistad o el enamoramiento»*. (Ibídem)

En oposición se encuentran los antivalores afectivos, formados por un conjunto de carencias a rechazar, que afectan a las reacciones de desagradado o tristeza, por la falta total o parcial de afecto, tales como el dolor, el temor, la angustia, melancolía, desagradado, insensibilidad, odio, etc.

Se denominan **valores individuales** al *«conjunto de valores que prioritariamente se refieren al aspecto singular, íntimo y único de la persona, así como a sus consecuencias: la conciencia, la intimidad, la individualidad...y, por el contrario, los antivalores individuales son la negación, oposición o carencia de esta dimensión individual humana: alineación, masificación, egocentrismo, etc.»* (Ibídem)

Gracias a la libertad, la persona es un ser moral, por lo que desea alcanzar los **valores morales**, *«que se ocupan de la estimación ética, es decir, de la bondad-malicia de las acciones humanas en cuanto tales, atendiendo al fin o al deber. Afectan a la persona en su más profunda intimidad y dignidad, siendo su ámbito de actuación personal y social. Son valores morales, la verdad, la honestidad, la tolerancia, la justicia, la honradez. Y, en consecuencia, los antivalores morales son la antítesis, esto es, la negación u oposición a los valores morales en el sentido anteriormente indicado: el robo, la injusticia, violencia, corrupción»*. (Ibídem). En el Capítulo II se profundizará en esta tipología de los valores morales.

La relación humana con los semejantes origina una comunicación en igualdad de naturaleza o dignidad; la relación con los demás genera en la persona los valores sociales, abiertos a diferentes niveles de relación y comunicación.

Los **valores sociales** «son aquellos que afectan directamente a las relaciones personales e institucionales, tanto en su contenido, como en el procedimiento o finalidad, tales como la familia, la fiesta, las relaciones humanas, la política, la amistad, etc. Generalmente, aunque no necesariamente, mantienen una estrecha vinculación con los valores afectivos». (Ibídem)

Los antivalores sociales, por el contrario, serían la negación u oposición a las relaciones entre las personas o entre las instituciones en cualquiera de sus formas o modalidades: la enemistad, la guerra, el individualismo, la discordia...

La apertura hacia la naturaleza, o bien a su transformación, originan los valores ecológicos y los instrumentales. Por **valores ecológicos** «se entienden aquellos que relacionan al ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, relacionan al ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, tales como la naturaleza, la playa, el río, la montaña, etc.». (Ibídem)

En oposición a ellos nos encontramos con los antivalores ecológicos que son la ausencia de valoración, descuido u oposición a los valores ecológicos: contaminación, destrucción de la naturaleza, armamento nuclear, desechos tóxicos, etc.

Los **valores instrumentales** «son aquellos que estimamos más como medios que como fines, gracias a los beneficios que nos reportan: los medicamentos, el coche, la vivienda, el vestido, los ordenadores, la tecnología en general, etc.» (Ibídem).

Los antivalores, en este caso, serían aquellos que rechazamos por su carencia o por su exceso, por ser nocivos en sí, por su uso o por su abuso, o por las consecuencias negativas que de ello se deriva, cabría citar como antivalores instrumentales al consumismo, la miseria, el chabolismo...

Pero el ser humano también se puede relacionar con la belleza y tender hacia ella, tanto si está presente en las personas, en la naturaleza, en determinados acontecimientos o en aspectos instrumentales, a estas apreciaciones es a lo que denominamos **valores estéticos**, «que son

deseados o deseables por su belleza en alguna o algunas de sus manifestaciones de la naturaleza, de las personas o del arte». (Ibídem)

En contraposición los antivalores estéticos, serían aquellos que se oponen o rechazan la belleza: lo antiestético, lo feo, lo desagradable en personas, acciones, cosas o acontecimientos.

A los creyentes les lleva a desear los **valores trascendentes o religiosos**, *«que serían aquellos que aluden directamente al sentido último de la vida, más allá de la propia existencialidad inmanente, o bien a las instituciones o acciones relacionadas con lo religioso: Dios, la fe, la oración, la iglesia, etc.».* (Ibídem)

En oposición a ellos, los antivalores religiosos serían la negación u oposición a la estima y valoración de cuanto se relaciona con la trascendencia religiosa: actos o acciones, organizaciones, culto, etc.

1.7.6.- La Universalidad de los valores

Con frecuencia, señala Marín Ibáñez, R. (1984: 638)⁶², se habla de que los distintos modelos cambiantes de sociedad, de escuela y de hombre, hacen difícil o imposible elaborar un proyecto educativo. Se confunde la validez con la uniformidad estética.

Ante la multiplicidad de las cosmovisiones y de las escalas en juego surge una respuesta doble: el consenso que permite el diálogo entre todos y la originalidad que preserva la identidad del individuo y del grupo.

El consenso no implica escepticismo, ni negación de los valores, sino la búsqueda del máximo común denominador de los valores aceptados en un momento determinado. Lo mismo acontece en una institución educativa. Se buscan todos los valores por los que una comunidad desea que las instituciones educativas funcionen. Los puntos de discordia como las disensiones políticas, deben de quedar fuera de las aulas. Lo cual no implica que toda cuestión sociopolítica quede ausente del currículo. En éste la tarea se centra en aquellos valores comunes que permiten la convivencia social y el perfeccionamiento de las estructuras sociales y de las estructuras actuales y

⁶² Marín Ibáñez, Ricardo (1984) «Los valores de la Educación» Tema 22 en *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

para las cuales cada grupo aporta sus particulares soluciones. La libertad y el respeto a la ley, la justicia y la solidaridad, el progreso socioeconómico y el perfeccionamiento de las instituciones, que todos se sientan amparados por el orden jurídico y se les den oportunidades para su desarrollo personal o la defensa de los derechos humanos, son valores que deben inspirar las conductas de todos y cuyas soluciones concretas corresponden a otros ámbitos.

Trilla Bernet, J. (1992)⁶³, 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 la 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), ha dado lugar a otra serie de Declaraciones Universales que la complementen, tales como la Declaración sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963), la Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer (1967); la Declaración de los derechos del niño (1959), entre otras.

La experiencia individual y colectiva muestra la necesidad de ese 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.

⁶³ Trilla Bernet, Jaime (1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona. Paidós.

1.8.- Conceptualizando las Actitudes

Una disposición interna a valorar favorablemente o desfavorablemente una situación, un hecho, una creencia
LOGSE (1990)

1.8.1.- La multisignificación del término 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 (2001)⁶⁴, 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, R. 1996)⁶⁵.

La L.O.G.S.E. (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, A. y Morales Sánchez, V. (2000)⁶⁶,

Krech y Krutchfield (1948) es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorable o desfavorable 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.

⁶⁴ Real Academia de la Lengua Española (2001). www.rae.es

⁶⁵ Velázquez Buendía, Roberto (1996) .Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol. 3. Núm. 2. Págs. 4–13.

⁶⁶ Hernández Mendo, Antonio y Morales Sánchez, Verónica (2000) «La actitud en la práctica deportiva: concepto». *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> Revista digital. Buenos Aires. Año 5. Núm. 18. Febrero 2000

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, M. y Soler Prat, S. (2003: 22)⁶⁷, 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). Bolivar (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).

1.8.2.- Caracterizando a las Actitudes

González Lucini, F. (1992: 39)⁶⁸, considera que las actitudes en educación se manifiestan con unas determinadas características,

- a) *Las actitudes no son innatas, sino que se adquieren: se aprenden, se modifican y maduran; son educables como los valores.*
- b) *Son predisposiciones estables, es decir, son estados personales adquiridos de forma duradera.*
- c) *Tienen un carácter dinámico, entran menos en el campo de los ideales y de las creencias, y son contrariamente mucho más funcionales y operativas... esta característica implica que la adquisición de las actitudes tiene que realizarse en la acción, es decir, en estrecha y permanente relación con todas las actividades que el alumno realiza en el ámbito escolar.*
- d) *Las actitudes se fundamentan en los valores, lo que implica que los valores se expresan, se concretan y se alcanzan con el desarrollo de las actitudes.*

Alcántara (1992) citado por Gutiérrez Sanmartín, M. (2003)⁶⁹, considera como características más significativas de las actitudes las siguientes:

⁶⁷ Prat Grau, Maria y Soler Prat, Susana (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona. INDE Publicaciones.

⁶⁸ González Lucini, Fernando (1992) *Educación en valores y diseño curricular*. Barcelona. Pearson Educación, S.A.

⁶⁹ Gutiérrez Sanmartín, M. (2003) *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Paidós.

- 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) *Conlleven 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.

1.8.3.- Funciones de las Actitudes

Las funciones que presentan las actitudes justificarían las razones por las que una persona mantiene una determinada actitud. (Marín Sánchez, R. 1997)⁷⁰ propone cuatro bases funcionales de las actitudes.

- 1) **Función adaptativa.** Se basa en que las personas tendemos a obtener las máximas gratificaciones en las relaciones con el mundo, haciendo mínimas las situaciones no gratas. Bajo esta función son factores determinantes en la adquisición y mantenimiento de actitudes la claridad, consistencia y proximidad de los premios o castigos.
- 2) **Función defensiva del yo.** Presenta un carácter psicoanalítico. Su fundamentación parte del principio de que las actitudes sirven para proteger al individuo de sentimientos negativos hacia él o hacia los demás, buscando la adaptación a la realidad.
- 3) **Función expresiva de valores.** Si en la función anterior indicábamos una actitud defensiva con finalidad de adaptarnos al mundo que nos rodea, en el caso de la función expresiva buscamos el abrirnos al exterior, el mostrar la actitud que realmente consideramos como propia esperando así que los individuos que nos rodean aprueben la misma, además de sentirnos satisfechos por mostrar el verdadero concepto de nosotros mismos. Esta función podría justificar la existencia de ciertos grupos sociales que presentan actitudes

⁷⁰ Marín Sánchez, Ricardo (1997) *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaída.

comunes en el vestir, en el lenguaje, en las actividades realizadas en su tiempo libre, etc.

- 4) **Función cognoscitiva o de economía.** Las actitudes ayudan al individuo a conocer la realidad ya que suponen el que se tenga un patrón de referencia para comprender el medio externo.

1.8.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes

La concepción de actitud difiere, en líneas generales, según sea la orientación mentalista o conductista. En la primera, la actitud es considerada como una disposición mental que dirige la acción del individuo hacia el objeto de la actitud (Krech, D. y cols.1978)⁷¹. La orientación conductista considera que la actitud constituye una respuesta hacia un objeto determinado (Osgood, C.E. y cols. 1957)⁷². No obstante, la delimitación del concepto se centra en especificar la estructura de las actitudes, como forma de delimitar si implican o no, necesariamente, una conducta manifiesta, tal y como indica (Marín Ibáñez, R. 1997)⁷³. El mismo autor cita dos modelos de concepción de las actitudes.

El **modelo unidimensional** mantiene que la actitud es la tendencia a evaluar un objeto⁷⁴ o situación en términos positivos o negativos. La actitud se deduce del comportamiento de quien la posee, basándose en la forma en que lo manifiesta.

El **modelo multidimensional** considera que el carácter valorativo de la actitud es importante pero no suficiente para delimitarla. El conocer que una persona está 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, R. 1997)⁷⁵:

- un **componente cognitivo**, en él subyacen los conocimientos, creencias y valores del individuo sobre el objeto. Los conocimientos que

⁷¹ Krech, D.; Crutchfield, R. S. y Ballacchey, E. L. (1978) *Psicología Social*. Madrid. Biblioteca Nueva.

⁷² Osgood, C.E. et al (1957) *The measurement of meaning*. Illinois. University of Illinois Press.

⁷³ Marín Sanchez, Manuel (1997) *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaida.

⁷⁴ Entendiendo por objeto psicológico cualquier símbolo, persona, situación o idea hacia el que un individuo difiere, respecto de otro, con relación al afecto positivo o negativo.

⁷⁵ Marín Sánchez, Ricardo (1997) *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaida.

se tienen acerca de los objetos siempre implican juicios de valor sobre ellos, o sea, valoraciones positivas o negativas.

- un **componente afectivo**, basado en los sentimientos y preferencias personales. Puede explicar una actitud favorable en dos individuos hacia un objeto determinado (ejemplo: interés hacia un determinado deporte), sin embargo, para uno queda justificado por el riesgo que conlleva y para otro por la posibilidad de relacionarse con las personas que lo practican.
- un **componente conductual o reactivo**, que da lugar a acciones manifiestas y a declaraciones de intenciones. Bajo este componente encontramos los criterios activos de los elementos cognitivos, que son los que utiliza un individuo para adoptar un comportamiento más o menos distante frente al objeto de la actitud. Así, un individuo puede estar en contra de la celebración de determinados eventos deportivos, sin embargo, su comportamiento puede estar encaminado a no asistir bajo ningún concepto ni interesarse por ellos, o bien no asistir pero seguirlos por los medios de comunicación.

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 cognitivo 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**,

concibiéndose como la tendencia que presenta una actitud a permanecer sin modificación.

Entre los factores que pueden hacer una actitud inconsistente señalamos los siguientes, siguiendo a Velázquez Buendía, R. (1996)⁷⁶:

- exigencias del rol;
- presiones grupales;
- estereotipos sociales.

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 el individuo en cuestión, o bien cuando se siente de forma contradictoria la actitud y la conducta de uno mismo.

⁷⁶ Velázquez Buendía, Roberto (1996) Actividades físico deportivas y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista española de Educación Física y Deportes*. Vol 3. Núm. 2. Págs. 4–13

1.9.- Conceptualizando las Normas

Pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar.
LOGSE (1990)

La Real Academia Española de la Lengua (2001)⁷⁷ 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.

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.)

Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003: 29)⁷⁸, 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.

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

⁷⁷ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2001). www.rae.es

⁷⁸ Prat Grau, Maria y Soler Prat, Susana (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona. INDE Publicaciones.

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.*

No todas las normas implican un sentido coactivo-prescriptivo; algunas puede 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.

1.10.- Conceptualizando los Hábitos

El hábito constituye el efecto de actos repetidos y la aptitud para reproducirlos.
Dubray, C. A.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001)⁷⁹ define los hábitos como el modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas.

El hábito constituye el efecto de actos repetidos y la aptitud para reproducirlos. Puede ser definido como «*una cualidad difícil de cambiar por la que un agente, cuya naturaleza consiste en actuar indeterminadamente de un modo u otro, queda dispuesta fácilmente para seguir esta o aquella línea de acción a voluntad*» (Dubray, C. A. en Rickaby, Moral Philosophy).⁸⁰

Los principales factores del crecimiento de un hábito son:

- *El número de repeticiones, dado que cada repetición fortalece la disposición producida por el ejercicio anterior.*
- *Su frecuencia: un intervalo muy prolongado de tiempo hace que la disposición se debilite mientras que uno muy corto no ayuda a que haya suficiente reposo, lo cual produce fatiga orgánica y mental.*
- *Su uniformidad: el cambio debe ser lento y gradual y los elementos nuevos deben añadirse poco a poco.*
- *El interés que se pone en las acciones, el deseo de tener éxito y la atención que se da.*
- *El placer que resulta o el sentimiento de éxito con el que se asocia la idea de la acción.*

Desde el punto de vista ético, la principal división de los hábitos es la que los separa en buenos y malos, o sea, en virtudes y vicios, según que lleven a acciones conformes o contrarias a las reglas de moralidad. No hace falta insistir en la importancia del hábito en la conducta moral, puesto que la mayor parte de las acciones humanas se realizan bajo su influencia, frecuentemente sin reflexión, y de acuerdo a principios o prejuicios a los que la mente se acostumbra.

⁷⁹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001). www.rae.es

⁸⁰ Dubray, C. A. (2000). *The Catholic Encyclopedia, Volume I*. Transcrito por Mary Ann Grelinger. Traducido por Javier Algara Cossío.

Los dictados reales de una conciencia estrecha dependen de hábitos intelectuales, especialmente aquellos de rectitud y honestidad, sin los cuales sucede que la mente actúa no para saber qué es malo o bueno sino para justificar el curso de acción que uno ya ha adoptado o desea adoptar. También la costumbre es un factor importante, por la frecuencia de su incidencia. Los hábitos de reflexión y atención, a una con la determinación y fuerza de carácter, capacitarán al individuo a controlar, dirigir y gobernar otros hábitos.

2.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.
Khun, T.S.

2.1.- Conceptualizando los Paradigmas

Para enmarcar la definición recurrimos a Khun, T. S. (1971)⁸¹; uno de los primeros autores que define este término, para el que los paradigmas son: *«realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica»*.

Bisquerra, R. (1989)⁸², atendiendo a los razonamientos que aporta en su obra *«La estructura de las teorías científicas y aceptando la complejidad de su definición lo entiende como: "conjunto de creencias, postulados, valores, actitudes, que aportan una visión del mundo compartida por un grupo de científicos, y que implica específicamente unos modos peculiares de percibir y comprender la realidad y por tanto supone una metodología determinada"»*.

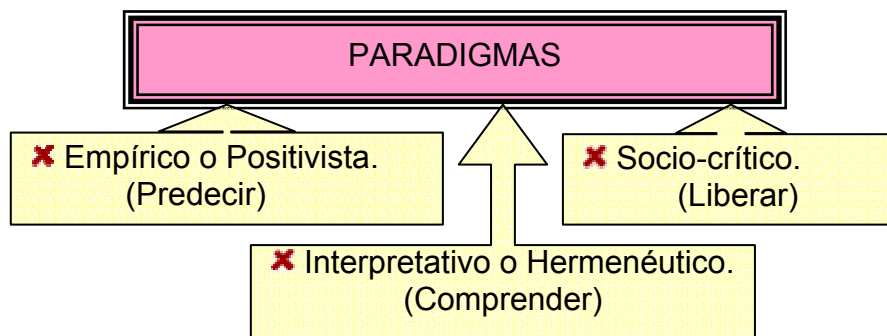
Aportamos otra definición más reciente de paradigma según Hernández Álvarez, J. L. (2004: 58)⁸³ que la define como *«un conjunto de pautas de pensamiento y de actuación que mantienen, de forma implícita o explícita, una comunidad científica dedicada al estudio o investigación de un determinado ámbito de la realidad social»*.

Los paradigmas que comúnmente están más aceptados por la comunidad científica son tres: Empírico o Positivista; Interpretativo o Hermenéutico y Socio-crítico.

⁸¹ Khun, T. S. (1979) *La estructura de las teorías científicas*. Madrid. FCE.

⁸² Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. CEAC.

⁸³ VV AA (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Biblioteca nueva. Capítulo primero. Teoría Curricular y Didáctica de la Educación Física.



Cuadro I.5.- Paradigmas aceptados por a continuidad científica

Los Paradigmas fundamentales en educación guardan cierto paralelismo con los anteriormente citados, y son: el Paradigma conductista, el cognitivo y el ecológico-contextual.

2.2.- Conceptualizando las Teorías

Nos parecen interesantes las afirmaciones de Hayman, J. L. (1984) referidas a este concepto entre las que destacamos la que señala que las teorías son un intento de descripción y comprensión de la realidad. Según éste, toda ciencia construye sus propias teorías científicas que explican la estructura de la realidad que estudian, de tal modo que.

- *Gracias a ellas se pueden explicar y describir los fenómenos aislados de esa realidad, con el fin de que cobren sentido dentro de esa unidad;*
- *se puedan pronosticar sucesos futuros, ya que a partir de esa estructura y sus relaciones se puede predecir por necesidad o aproximación, sucesos hechos, fenómenos desconocidos;*
- *sólo desde una teoría se puede predecir lo singular y sólo desde ella se puede plantear la enseñanza.*

Así, los datos, fenómenos, hechos aislados no dicen nada por sí mismos, sino que estarán ubicados en una teoría; las interrelaciones que generan y fundamentan esa teoría son las que darán valor a esos datos concretos, y por ende, consistencia científica a ésta. Por otro lado al abordar cualquier dimensión del ser humano, se exigirá partir de una teoría que, a su vez, reclamará unas estrategias y unas técnicas para desarrollarla, ya que no pueden existir sin la teoría, y estas no pueden prescindir de ella. En definitiva, se trata de dos actividades profundamente interdependientes e intervencionales. Hayman, J. L. (1984)⁸⁴.

⁸⁴ Hayman, J. L. (1984) *Investigación en educación*. Barcelona. Paidós.

Algunos autores han intentado explicar este concepto utilizando algunos ejemplos aclaratorios. Fourez, G. (1994)⁸⁵, describe gráficamente cómo las teorías se pueden comparar con mapas geográficos; de la misma manera que estos no son copias de la realidad, sino que nos ayudan a situarnos y manejarnos en un espacio concreto, las teorías son formas de posicionarnos en ella e intentar comprenderla.

Popper (1971) y Wittgenstein (1981) citados por Arnald, J. y cols. (1992: 16)⁸⁶ consideran *«que las teorías son comparables a redes o mallas que nos permiten describir y captar la realidad, tratando de explicar predecir y dominar los fenómenos. Los nudos de la maya simbolizan las relaciones entre los fenómenos, y el progreso científico consistiría en ir tejiendo una maya cada vez más fina»*. En esta línea las teorías concretan las características de la investigación, aportan un lenguaje, común, determinan los principios que la fundamentan. Todo estudio de la realidad se lleva a cabo siempre enclavado en una teoría, esa red que nos ayuda a ir interpretando y conectando los diversos «datos» de la realidad que estudiamos.

Según Rodrigo, M. J. y cols. (1993: 84)⁸⁷ de una forma explícita o implícita todo ser humano «lee» y actúa en la realidad a partir de una teoría, que es, en definitiva su modo de situarse en el mundo y *«representa un verdadero marco conceptual que guía sus mecanismos de comprensión, atribución, predicción, la planificación de su conducta y por último la propia acción»*.

De esta forma podemos establecer una similitud o analogía terminológica entre paradigmas y teorías situándose ambos conceptos a un mismo nivel.

2.3.- Conceptualizando los Modelos

Dado que el campo en el que está enmarcado nuestro trabajo es la Educación haremos referencia explícita al concepto Modelo Didáctico.

⁸⁵ Fourez, G. (1994) *La construcción del conocimiento científico*. Madrid. Narcea.

⁸⁶ Arnal, J. y otros (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Editorial Labor.

⁸⁷ Rodrigo, M. J. y otros (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor. Pág. 84.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (1994)⁸⁸ consideran que todo modelo didáctico se sustenta en un paradigma o teoría: «el modelo didáctico es intermedio entre el paradigma o teoría y la forma de hacer práctica o método didáctico». El modelo didáctico es una representación selectiva de los elementos esenciales del fenómeno didáctico, que nos permite describirlo y explicarlo en profundidad. Es una ordenación racional que interpreta, explica y dirige los fenómenos del aula. El avance de la Didáctica se ha realizado a partir de la construcción de modelos y de métodos coherentes con aquéllos.

El modelo, según Medina Rivilla, A. (2004: 283)⁸⁹, es «una selección de los aspectos más destacados y representativos del proceso enseñanza-aprendizaje o del acto didáctico». Los modelos didácticos son representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica educativa. También podemos considerarlos como anticipaciones que fundamentan la práctica de la enseñanza, apoyados en teorías y concepciones elaboradas, y mediadores (orientadores) en la tarea docente. Los modelos son de naturaleza teórico-práctica porque orientan acerca del acto docente-discente y se apoyan en una perspectiva general del saber educativo.

Algunos autores ponen énfasis en su poca concreción en la praxis, tal es el caso de Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M. A. (2002)⁹⁰ que piensan que son esquemas, formas o concepciones teóricas de concebir una realidad (la educación moral, en nuestro caso) y suelen «beber en las fuentes» a su vez, de diferentes teorías (éticas, psicológicas etc.) pero se quedan en la teoría y no bajan al terreno de lo práctico.

Atreviéndonos a unir las diferentes definiciones, podemos afirmar que los Modelos son esquemas teóricos de concepción de la realidad, que sustentados en la base de diferentes teorías, nos permiten explicarlos y descubrirlos y nos conducen a la exposición racional de recursos, técnicas y procedimientos que utilizan.

⁸⁸ Román Pérez, M y Díez López, E. (1994) *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid. EOS.

⁸⁹ Medina Rivilla, Antonio Volumen II. Páginas 283 y 284. en Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona. (Málaga).

⁹⁰ Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza. INDE Publicaciones.

Para Escudero Muñoz, (1981, en Fajardo del Castillo, J. J. 2002: 5 y ss)⁹¹, los modelos cumplen dos funciones:

- 1) Sugerir líneas de investigación básica en el sentido que la entiende Ausubel, cuya verificabilidad tendría lugar, metodológicamente hablando, en el marco de diseños experimentales o cuasiexperimentales de investigación.
- 2) Sugerir procedimientos concretos de actuación en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se verificaría mediante la utilización de procedimientos de investigación operativa, y en su caso de diversos modelos de evaluación.

2.4.- Conceptualizando los Métodos

Comenzaremos por aportar varias definiciones escuetas y de carácter general. La primera es la que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (D.R.A.E.) (2001)⁹² que aclara que este término procede del latín «methodus», y a su vez del griego (*methodos*) y significa «*Modo de decir o hacer con orden*». La segunda es la que nos aporta Bisquerra, R. (1989)⁹³, según el cual «*El método es el camino para llegar a un fin*» Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992: 178 y ss.)⁹⁴, acudiendo a la etimología, añaden que método significa «*camino hacia...*»; y este hacia suele ser un objetivo o un fin. «Actuar con método es actuar de una manera ordenada, que es lo contrario de actuar de una manera casual y desordenada».

Otra acepción que se recoge en el D.R.A.E. (2001) es la siguiente: «*Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla*». De Pablos Pons, J. (2004: 268 y ss.)⁹⁵ indica que si el fin perseguido o la finalidad es la búsqueda del saber (hallar la verdad) hablaremos de métodos heurísticos o de investigación, que tienen un carácter científico, y si la finalidad es formativa (enseñar la verdad) aludiremos a los métodos didácticos o de enseñanza. Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992:178 y ss.) distinguen entre métodos heurísticos (o de investigación) y de enseñanza (o didácticos).

⁹¹ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los Procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

⁹² Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2001) 21ª Edición.

⁹³ Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. CEAC.

⁹⁴ Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992) *Curriculum y enseñanza. Una Didáctica centrada en los procesos*. Madrid. Editorial EOS.

⁹⁵ Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II. Archidona. Málaga. Ediciones Aljibe*. De Pablos Pons, J. Volumen II. Págs. 268 a 283.

Mientras que los primeros se preocupan de la investigación científica, los segundos son formas de hacer en el aula.

Centrándonos en educación, el método en enseñanza, o el método didáctico, es según Nespereira Cabaleiro M. C. y otros (2000)⁹⁶. «*la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados*». También puede decirse que consiste en proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber, la transmisión del mismo o la formación total de la persona.

De Pablos Pons, J. (2004) define el método de enseñanza como el «*conjunto de modos o maneras de organizar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje orientadas a conseguir unos fines educativos*». Atendiendo al significado, ya mencionado, recogido en el D.R.A.E. (2001) y al que se refiere De Pablos (2004), un método didáctico es el procedimiento que se sigue para enseñar la verdad (el saber) y cuya finalidad es formativa. El cómo enseñar, según el citado autor, «*está relacionado con el sistema metodológico (conjunto de métodos) que el docente conoce y aplica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dicho sistema debe tener en cuenta: las necesidades de los alumnos, las características de la materia a enseñar, el contexto y el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje*».

Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992) *definen el método didáctico como «una forma de hacer en el aula»*. El método didáctico sería la concreción proyectada hacia la práctica de un modelo didáctico. Estos autores señalan además que se trata de un término ambiguo, a veces equívoco, que guarda relación, utilizándose a veces de manera análoga, con los términos forma, modelo, modo, procedimiento, estrategia y técnica.

Autores vinculados a la Educación Física como Delgado Noguera, M. A. (1991: 12)⁹⁷, refiriéndose a los métodos de enseñanza o didácticos entiende que son,

Caminos que nos llevan a conseguir, alcanzar los objetivos de enseñanza. En esta definición utilizamos su primigenio origen: método, «Methodos» = meta, a lo largo y «odos», camino.

⁹⁶ Nespereira Cabaleiro M. C. y otros (2000) *Curso de Metodología didáctica*. Vigo. Fundación para la promoción de la salud y la cultura.

⁹⁷ Delgado Noguera, Miguel Ángel, (1991) *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. 1ª Edición. Granada. Universidad de Granada.

Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M. A (2002)⁹⁸ afirman que «*un método de enseñanza es "un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia un determinado objetivo"*». En definitiva el método media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar. Estos mismos autores se apoyan en la idea de Gimeno Sacristán, J. (1981)⁹⁹ y en la misma línea de Román Pérez y Díez López (1992), creen que el término método es también confuso, polimórfico y polivalente en su significado, no posee una conceptualización clara y unívoca, por lo que lo utilizaremos, al estar de acuerdo con esta sugerencia y en aras del rigor terminológico, cuando nos refiramos de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza.

2.5.- Conceptualizando los Objetivos

Los objetivos son considerados de forma general como fines intermedios, en cuanto que está prevista su realización en un tiempo determinado, son manifestaciones singulares y limitadas del fin, aquello que se intenta alcanzar en una o varias dimensiones concretas, sometidas y relacionadas con el fin. Hay que entenderlos pues, como metas cercanas y precisas de habilidades cognitivas, actitudes, destrezas que el proceso educativo trata de conseguir en los alumnos y alumnas en situación de educación.

La L.O.G.S.E. (1990)¹⁰⁰ opta por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables (Ley General de Educación 1970), ya que éstas pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas.

Una diferencia fundamental, en cuanto a los objetivos, es que los de los planes de 1975 y 1987 son objetivos *terminales* (lo que los estudiantes tienen que ser capaces de «*conseguir*» al término de un periodo de enseñanza/aprendizaje, que no eran capaces de hacer antes), mientras que en la Enseñanza Secundaria se basan en el *desarrollo de capacidades* y son

⁹⁸ Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona. INDE Publicaciones.

⁹⁹ Gimeno Sacristán, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya.

¹⁰⁰ L.O.G.S.E. (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 4/10/90.

objetivos de *proceso* (los estudiantes pueden conseguir el objetivo durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y no solo al final de este).

En la L.O.G.S.E. los objetivos generales establecen las capacidades que supuestamente adquirirán los alumnos, como consecuencia de la intervención escolar, al finalizar esta etapa (art. 19).

Los objetivos (L.O.G.S.E.) hacen referencia, como mínimo, a cinco grandes tipos de capacidades que se presentan en forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas, en el que las capacidades no se ejercitan de forma aislada, sino apoyadas unas en otras:

- Cognitivas e intelectuales
- Motrices
- Equilibrio personal o afectivas
- Relación interpersonal
- Actuación e inserción social

Los objetivos generales de área (Educación Física), en los que se pretende que el alumno haya alcanzado al final de la etapa, se expresan en términos de capacidades con una referencia explícita a los contenidos como *conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares*. Estos objetivos se refieren al conjunto del área curricular sin precisar contenidos específicos de la misma, por lo que al estar expresados en capacidades para evaluarlos habrá que diseñar objetivos didácticos y actividades en las programaciones.

Al tratarse de capacidades, los objetivos generales no son directa ni unívocamente evaluables. Por tanto, el profesor deberá concretar qué aprendizaje espera como manifestación de estas capacidades. Los niveles de concreción de los objetivos se formulan como apunta César Coll (1992: 140):¹⁰¹

- Objetivos generales de etapa: 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.
- Objetivos generales de área: objetivos que, tomando como referencia los objetivos generales de etapa, establecen las capacidades que se quieren desarrollar en un área curricular.

¹⁰¹ Coll, César. (1992) *Psicología y Currículo*. Barcelona. Paidós. Pág 140 y ss

- Objetivos de Ciclo: aprendizajes que deben realizar los alumnos a propósito de los bloques de contenidos seleccionados en el área al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales y de Área.
- Objetivos de Nivel o Curso: los aprendizajes que los alumnos tendrán que adquirir en el curso escolar o nivel.
- Objetivos didácticos: aquellos objetivos más concretos que permiten relacionar capacidades con contenidos. Se establecen para cada unidad didáctica y constituyen el referente más concreto en el proceso evaluador.

2. 6.- Conceptualizando la Estrategia

Comenzaremos por definir este término de una forma general teniendo en cuenta las directrices del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001)¹⁰² que se refiere a la estrategia como acciones militares. Pero adaptando la definición a la enseñanza tendríamos dos acepciones:

1. *Arte de dirigir las operaciones de enseñanza. (adaptando la definición a la enseñanza)*
2. *Es arte o traza para dirigir un asunto.*

También, una estrategia en sentido amplio según De la Torre, S. (2004: 656)¹⁰³ «es el procedimiento adaptativo encaminado a la consecución de una meta o un propósito. Es un vínculo mediador entre las intenciones y los resultados. Hacen hincapié en el cómo más que en el qué».

La expresión «estrategia de enseñanza» es similar en su acepción a la de «*estrategia didáctica*». Las estrategias didácticas, según De Pablos Pons, J. (2004)¹⁰⁴, podemos considerarlas como una «*secuencia de actividades que el docente decide y ordena como propuestas facilitadoras del aprendizaje y que se apoyan en la interacción de los alumnos con unos determinados contenidos*». Una estrategia didáctica proporciona a los alumnos motivación, información y orientación para alcanzar sus aprendizajes. Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades o tareas de aprendizaje.

¹⁰² DRAE. (2001) Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

¹⁰³ De la Torre, S. Volumen I. Págs. 156–157. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona. (Málaga). Ediciones Aljibe.

¹⁰⁴ De Pablos Pons, J. en Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona. (Málaga). Ediciones Aljibe.

La elección de una estrategia de enseñanza supone tener en cuenta las características de los alumnos, los recursos disponibles y los contenidos objeto de estudio.

García Pérez, M^a R. (2004: 658)¹⁰⁵ define una estrategia de enseñanza como «*la secuencia de actividades o tareas que el profesor decide y propone como pauta de intervención en el aula*». Las estrategias de enseñanza adquieren sentido mediante las actividades de aprendizaje dirigidas a los alumnos y que tienen en cuenta las características de éstos, los recursos disponibles y los contenidos objeto de enseñanza. Las estrategias, en el campo de la enseñanza, determinan la planificación de las actividades del profesor y los alumnos en el aula y su concreción dará lugar a distintos estilos de trabajo, que son el resultado de la combinación de métodos y técnicas de enseñanza, elegidos en función de los objetivos, las características psicológicas y sociológicas de los alumnos, los contenidos a desarrollar, el ambiente del grupo, los recursos, etc.

Rescatamos las opiniones al respecto de autores más centrados en el ámbito de la Educación Física como Delgado Noguera, M. A. (1991)¹⁰⁶ que considera este término sinónimo de Estilo de Enseñanza en el que se aborda el proceso de enseñanza aprendizaje desde unas determinadas formas de intervenir. Pero siguiendo a Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera M. A. (2002)¹⁰⁷ en una publicación posterior, creen que es más correcto hablar de estrategias didácticas asimilándolo al concepto estilo de enseñanza, que de estrategia pedagógica, entre otras cosas para diferenciarlo de estrategia en la práctica. Así pues dentro de educación podemos hablar de varios tipos de estrategias:

1. *Estrategia pedagógica: Aplicada más en el ámbito escolar.*
2. *Estrategia didáctica: aplicado tanto en el ámbito escolar como extraescolar e incluso en el no educativo.*
3. *Estrategia en la práctica: Es la forma particular de abordar los diferentes ejercicios o tareas que componen la progresión de enseñanza.*

¹⁰⁵ García Pérez, M^a R. *Volumen I: páginas 659 a 662 en Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004) Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II. Archidona. (Málaga). Ediciones Aljibe.*

¹⁰⁶ Delgado Noguera, M. A. (1991). *Estilos de enseñanza en la Educación Física*. 1^a Edición. Granada. ICE de la Universidad de Granada.

¹⁰⁷ Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza. INDE Publicaciones.

Buxarrais, M^a R. y cols. (1995)¹⁰⁸ consideran estrategias susceptibles de aplicación al campo del desarrollo moral, tanto para la educación en general como para la educación física y el deporte en general:

Estrategias para el desarrollo del juicio moral.
Estrategias de autoconocimiento y expresión.
Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras.
Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía.
Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de temas moralmente relevantes.

Rajadell, N. (1995: 431)¹⁰⁹, establece las estrategias en tres vertientes diferentes aunque complementarias.

Estrategias para el cambio de actitudes y valores personales.

Estrategias para el cambio de actitudes y valores.

Estrategias para el cambio de actitudes y valores profesionales.

2.7.- Conceptualizando la Técnica

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001)¹¹⁰ de forma genérica es el «conjunto de procedimientos o recursos de que se sirve una ciencia o un arte». En otra acepción es considerada la técnica como «la pericia o habilidad para usar esos procedimientos o recursos».

Bisquerra, R. (1989)¹¹¹ considera que «las técnicas son medios auxiliares que concurren a la misma finalidad que los métodos. Las técnicas son particulares, mientras que el método es general. Dentro de un método podemos utilizar diferentes técnicas».

¹⁰⁸ Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig, J., y Trilla, J. (1995) *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid, Edelvives.

¹⁰⁹ Rajadell, Nuria (1995). Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores (ser). Capítulo 14. En Pío, A.; Medina, A. y De la Torre, S. (1995) *Didáctica General. Modelos y estrategias para la intervención social*.

¹¹⁰ Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) 21^a Edición

¹¹¹ Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. CEAC.

En educación, según García Pérez, M. R. (2004: 621)¹¹², las «*técnicas didácticas son las herramientas que el docente utiliza para hacer llegar al alumnado los contenidos*». La utilización de unas técnicas u otras va a depender del contenido a enseñar, los objetivos, necesidades, dimensión del grupo de alumnos, tiempo disponible para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y el entorno. Es normal que el docente utilice varias técnicas considerando los factores anteriores. Los métodos de enseñanza o didácticos se hacen efectivos a través de las técnicas didácticas. Cada método de enseñanza se corresponde con unas técnicas didácticas concretas. La técnica didáctica principal asociada al método expositivo es la exposición oral, técnica de enseñanza de grupo con la que se pretende que cada alumno, por medio de la explicación del profesor, comprenda datos, métodos, conceptos, relacionándolos con otros, adquiridos antes, y estructurándolos personalmente. Esta técnica se ve apoyada, muchas veces, por otro tipo de códigos (transparencias, vídeos, etc), y puede ir precedida de un guión temático entregado, un esquema de presentación o los apuntes escritos completos de una unidad temática, como mecanismos que promueven la participación del alumnado y facilitan la interacción durante la explicación. Entre las técnicas didácticas principales asociadas al método interrogativo (o de discusión), que favorecen la continua participación de los alumnos, bajo la coordinación de una persona, están aquéllas que requieren la presencia de un experto o especialista en el tema determinado, objeto de estudio, como pueden ser la mesa redonda, el panel, el debate, etc., y otras que posibilitan diversas dinámicas en el seno del grupo, como por ejemplo el seminario, la dramatización o el Philips 66.

En consonancia con lo expresado, De Pablos Pons, J. (2004)¹¹³ cita a Titone (1970), para recordarnos que el desarrollo de los métodos de enseñanza genera una serie de procedimientos didácticos (técnicas didácticas); y Román y Díez (1992)¹¹⁴ definen una técnica metodológica (o didáctica) como la «*forma concreta de aplicación de un determinado método didáctico*».

¹¹² García Pérez, M^a R. *Volumen II: páginas 621 a 623* en Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona. (Málaga). Ediciones Aljibe.

¹¹³ De Pablos Pons, J. *Volumen II. Pág 268 a 283* en Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona.(Málaga). Ediciones Aljibe.

¹¹⁴ Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992) *Currículum y enseñanza. Una Didáctica centrada en los procesos*. Madrid. Editorial EOS.

En opinión de Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002)¹¹⁵ la técnica de enseñanza es un subconjunto del término estilo de enseñanza, es algo más concreto que se limita a considerar las interacciones relacionadas con la comunicación de la información. La técnica de enseñanza tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesor que están relacionados con la forma de dar la información, la presentación de las tareas y actividades a realizar por el alumno y todas aquellas reacciones del profesor a la actuación y ejecución de los alumnos.

Todas aquellas intervenciones del profesor que estén relacionadas directamente con la transmisión de habilidades y conocimientos a los alumnos son objeto de la técnica de enseñanza. El objetivo fundamental es seleccionar la forma más correcta de transmitir lo que pretendemos que realicen nuestros alumnos. La forma de actuación técnica correcta del profesor a la hora de dirigir la atención hacia la actividad a realizar según un modelo, o bien a descubrir, las formas de motivar y mantener el interés de los alumnos, de proporcionar el modelo esperado de realización o las normas para la búsqueda, de proporcionar retroalimentación o de sugerir indicios para encauzar la resolución del problema, de evitar fracaso, etc. Todos ellos objetos de las técnicas de enseñanza. Así pues, representaría la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y presentación del contenido de nuestra enseñanza.

Durante la aplicación de la técnica de enseñanza el profesor y los alumnos interactúan mutuamente entre sí con el objeto de adquirir el contenido de la enseñanza dentro del campo de actuación que es conocido como interacción didáctica de tipo técnico; de comunicación de lo que se pretende transmitir.

La técnica de enseñanza es el término más adecuado para referirnos a la forma como el profesor transmite lo que quiere enseñar.

2.8.- Conceptualizando los Recursos

Es necesario delimitar el término de recurso didáctico para distinguirlo de otros parecidos o utilizados con la misma finalidad. En educación se suelen utilizar expresiones como materiales didácticos, materiales curriculares, ayudas

¹¹⁵ Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza. INDE Publicaciones.

didácticas, medios técnicos y tecnológicos, instrumentos de enseñanza, medios educativos, elementos para el aprendizaje, materiales de enseñanza, etc.

Como es sabido el papel del maestro en la enseñanza es la de mediador entre el currículo y el alumno, es decir la enseñanza se considera como una actividad de mediación entre la cultura en su sentido más amplio, representada en el currículo y el alumno. Esta claro que la función del maestro a través de la actividad de la enseñanza, ha de facilitar el aprendizaje del alumno, para lo cual dispone de diferentes elementos o medios de los que se ayuda para hacer posible su labor de mediación. Esas ayudas son los recursos didácticos en su sentido más amplio. Así pues podemos definir el recurso didáctico como: las herramientas de todo tipo que utilizan tanto el profesor como el alumno en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. A modo de concreción, son la dimensión física de la educación.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001)¹¹⁶ y de forma genérica *«es el conjunto de elementos para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa»*.

Dentro de la educación y según Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002)¹¹⁷ *«el recurso didáctico es el modo particular de abordar un momento determinado de la enseñanza que puede afectar a la forma de comunicar, el uso del material, la forma de retroalimentación. El recurso didáctico facilita la comunicación de lo que se pretende enseñar, adaptándola al repertorio y edad de los alumnos. También puede afectar a la forma de organizar la enseñanza, modo peculiar de plantear un determinado paso en una progresión de enseñanza»*.

El recurso didáctico es simplemente el artificio que se utiliza durante la enseñanza. En definitiva, deben en el caso que nos ocupa, permitir el desarrollo de la personalidad del individuo, permitiendo realizar funciones de ayuda para mejorar habilidades, hábitos, actitudes y valores, posibilitando la mayor variedad de situaciones para el desarrollo moral en nuestras clases de Educación Física apoyándonos en el principio de multifuncionalidad y variedad de materiales.

¹¹⁶ Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) 21ª Edición.

¹¹⁷ Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza. INDE Publicaciones.

Rodríguez, J. (2004: 215)¹¹⁸ los entiende como «*el material didáctico elaborado intencionalmente en o para el ámbito formal, no formal e informal con el propósito fundamental de contribuir a facilitar los procesos de construcción del conocimiento de los alumno y profesores*».

Por otro lado, estamos de acuerdo con Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (2004: 64)¹¹⁹ cuando comentan que «*en los últimos tiempos se está imponiendo un nuevo concepto derivado de la terminología incorporada en los trabajos relacionados con la actual reforma educativa (LOGSE) que es, materiales curriculares, que en un sentido amplio se refiere a cualquier tipo de instrumento u objeto que se utiliza en las actividades escolares, bien sea con el fin de comunicar contenidos para su aprendizaje o para favorecer y orientar el proceso de Enseñanza-aprendizaje*». Dicho de otra manera, son recursos que se utilizan en la planificación, el desarrollo y la evaluación del currículo.

Para concretar y clarificar este concepto aportamos sus características, finalidades y sus funciones básicas de forma esquemática según Rodríguez, J. (2004: 215 y ss.)¹²⁰:

Características:

- Son ante todo medios que sirven de soporte a maestros y alumnos.
- Facilitan el trabajo de los alumnos.
- No son sustitutos del maestro, ni subsidiarios de ellos.
- Dependen de la programación de aula.
- Facilita el trabajo independiente y de equipo, permitiéndole al maestro dedicarse más tiempo a la preparación y control de las actividades escolares y al contacto personal con los alumnos.

Finalidades:

- Ser un medio entre teoría y praxis.
- Motivar al grupo y al alumno.
- Facilitar la comprensión y contribuir a la fijación del aprendizaje.
- Ser realmente un auxiliar eficaz.
- Aumentar las posibilidades de comunicación entre las personas.
- Posibilitar la autoinstrucción de individuos y grupos pequeños.
- Facilitar el contacto directo con la realidad.

¹¹⁸ Rodríguez, J. *Volumen II. Pág 215* en Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona. (Málaga). Ediciones Aljibe.

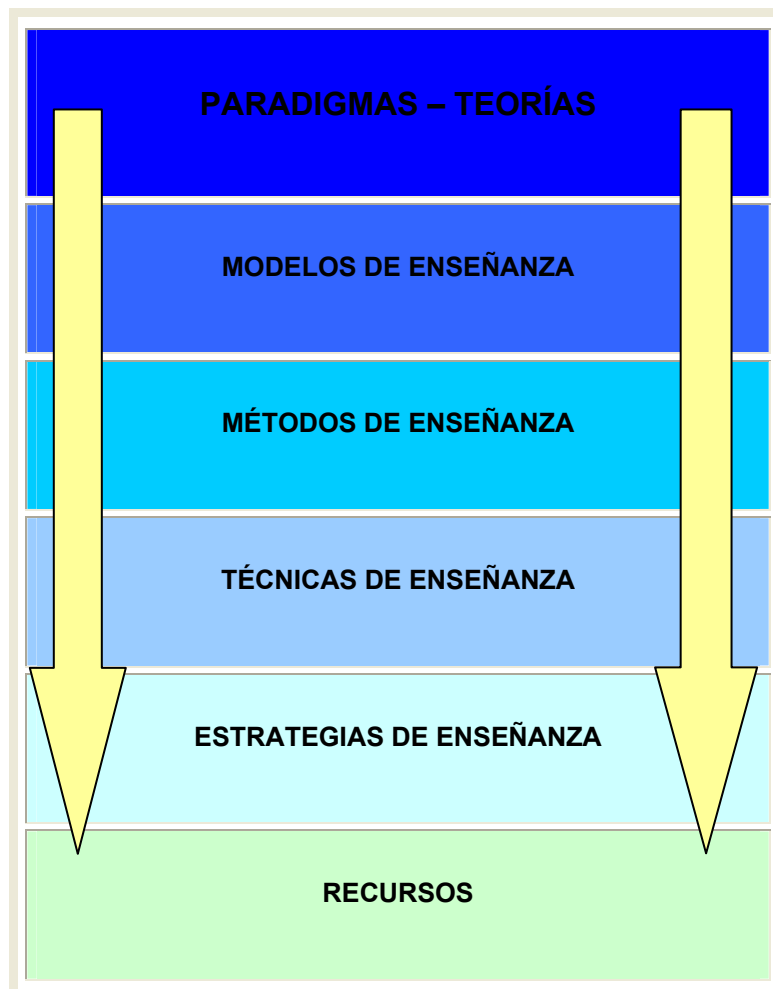
¹¹⁹ Devís Devis, José y Peiró Velert, C. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Biblioteca Nueva. Capítulo Segundo. *Los materiales curriculares en la Educación Física*.

¹²⁰ Rodríguez, J. *Volumen II. Pág 215 y ss* en Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores) (2004): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II*. Archidona. (Málaga). Ediciones Aljibe.

Funciones Básicas:

- Innovadora
- Motivadora.
- Estructuradora de la realidad.
- Configuradora de la relación alumnos-contenidos de aprendizaje.
- Controladora de los objetivos a enseñar.
- Solicitadora.
- Formativa.
- De depósito del método y la profesionalidad.
- De producto de consumo.

La secuencia lógica para entender los conceptos explicados hasta aquí sería la siguiente:



Cuadro I.6.- Conceptos metodológicos

3.- APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE JUEGO Y DE JUEGO COOPERATIVO

3.1.- Conceptualizando el Juego

*Actividad instintiva, orientada hacia un ideal. En el niño es creación (aumento de vida); en el adulto es recreación (renovación de vida).
Joseph Lee*

Sin entrar en una exhaustiva revisión de todos los autores que han tratado el juego y expuesto su definición, sí consideramos interesante acercarnos a los principales autores que han estudiado el tema, y así ser capaces de concretar una serie de rasgos o características comunes a todos los juegos, que van a definir la presencia o no del mismo en las actividades de las personas.

Recogemos aquí las definiciones expuestas por Torres Guerrero, J. y cols. (1994: 40 y ss.)¹²¹ en su *Manual de Actividades físicas organizadas*, texto para alumnos de Magisterio especialidad de Educación Física.

Sigmund Freud. (1909). «*Guardián del despertar*».

Johan Huizinga, (1938) «*Acción libre, que se ejecuta y siente como situada fuera de la vida corriente, que puede absorber completamente al jugador sin que obtenga provecho de ella; esta acción se ejecuta dentro de un espacio y tiempo determinados, y se desarrolla según un orden y reglas en las que reina una propensión a rodearse de misterio y a disfrazarse, a fin de separarse del mundo habitual*».

Henry Wallon (1948) «*Exploración jubilosa y apasionada, tendente a probar las funciones del niño en todas sus posibilidades*».

Arnold, A. (1972) «*El juego para el niño es un verdadero trabajo; es el medio por el cual recibe nuevas experiencias y aprende por medio del hacer; y es, sobre todo, su forma de expresarse y de crear todas las maravillosas y fascinantes cosas que el adulto le niega normalmente y por necesidad*».

¹²¹ Torres Guerrero, Juan; Arráez Martínez, Juan Miguel; Rivera García, Enrique; Merino Díaz, José Antonio y López Sánchez, Juan Martín (1994) *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada. Proyecto Sur-Rosillo's.

Joseph Lee (1966). «*Actividad instintiva, orientada hacia un ideal. En el niño es creación (aumento de vida); en el adulto es recreación (renovación de vida)*».

Frederick Lagrange (1976) «*Actividad natural y espontánea por la cual todo individuo es impelido cuando le agrada la necesidad instintiva de movimiento*».

José María Zapata (1989). «*Medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la afectividad, efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, medio esencial de la organización, desarrollo y afirmación de la personalidad*».

Julián Miranda (1992) «*Acto libre, ejecutado con tensión, de gran valor social, que permita descargar energía física y psíquica, expresar el inconsciente y afirmar la personalidad, que constituye una realidad aparte y un fin en sí mismo, y que implica un compromiso*».

3.1.1.- Rasgos identificativos del juego

Son muchos los estudiosos que, desde campos como la antropología, la psicología o el mundo de la educación, han optado por buscar los rasgos distintivos de la actividad lúdica como paso previo a su explicación y a la exploración de sus posibilidades.

Algunos de estos rasgos se han mantenido como notas identificativas del juego a lo largo de los años. Así, Decroly, O. y Monchamp, E. (1986)¹²² destacan en la actividad lúdica el placer y la alegría que les son inherentes y el hecho de no implicar un fin consciente al margen de la propia acción del juego.

Buytendijk, F. J. J. (1933),¹²³ resalta también algunos de estos elementos distintivos: la alegría, la espontaneidad, el esparcimiento o la oscilación (movimiento de vaivén).

¹²² Decroly, Ovide y Monchamp, O. (1986) *El juego educativo. Iniciación a la actividad motriz e intelectual*. Madrid. Morata. (original publicado en 1914).

¹²³ Buytendijk, Frederic Jacobus Johannes (1933) *Wesen un sin desspiels*. Berlin. Kwf Wolff.

Johan Huizinga (1972)¹²⁴ en su tratado *Homo Ludens*, ahonda en alguna de las ideas anteriores y aporta otras nuevas. Así, considera que el juego constituye una actividad libre, produce satisfacción y alegría, representa una actuación llena de sentido, transcurre dentro de sí mismo, está lleno de armonía y, finalmente, crea orden llevando el «mundo imperfecto» a una perfección provisional.

En las últimas décadas, a estas notas de identificación del juego se han añadido otras: implica participación activa y representa un acto de relación con otros compañeros.

Omeñaca Cilla, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999)¹²⁵ tomando como base 24 estudios que, centrándose en la actividad lúdica, han tratado de delimitar los elementos más significativos del concepto de juego Podemos señalar como más relevantes ocho de estos elementos:

- A. El juego es fuente de alegría, de júbilo, de placer.
- B. El juego constituye un fin en sí mismo.
- C. El juego es espontáneo y voluntario, libremente elegido.
- D. El juego propicia el aprendizaje.
- E. El juego es una forma de expresión.
- F. El juego implica participación activa.
- G. El juego posee puntos de encuentro con las «conductas serias».
- H. El juego constituye un «mundo aparte».

¹²⁴ Huizinga, Johan (1972) *Homo Ludens*. Madrid. Alianza. (Obra original publicada en 1938.)

¹²⁵ Omeñaca Cilla, Raul y Ruiz Omeñaca, Jesús Vicente (1999) *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

Omeñaca Cilla, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999)¹²⁶ proponen este cuadro con los rasgos del juego desde una perspectiva teórica rescatando las principales características del juego según diferentes autores:

EL JUEGO	A: Placentero y divertido	B: Un disfrute de medios	C: Espontáneo	D: Fuente de aprendizaje	E: Acto de expresión	F: Participación activa	G: Encuentro «conductas serias»	H: Un «mundo aparte»
H.Wallon (1948)	+	+	+					+
C. Garvey (1977)	+	+	+			+	+	
R. Doron (1979)		+		+	+		+	
J.Echeverría (1980)	+			+				
E. Martínez (1983)	+	+	+					
F. Bordogna (1983)	+				+			
Grupo Oskus (1984)	+	+		+	+			
R.Arnold.y c (1985)	+		+	+				+
J.R.Moyles (1990)	+	+		+			+	
M.Garaigordobil 90	+	+	+		+	+		
R.M. Guitart (1990)	+		+	+	+			
M. Gutiérrez (1991)	+		+	+	+		+	+
R. Ortega (1990)		+		+	+			
J.L. Linaza (1991)	+	+	+					+
A. García y c (1992)	+	+	+					
P. Smith (1992)	+	+					+	
J. Miranda (1992)	+	+	+		+	+		+
M.C.Narganes.1993	+	+						
E. Trigo (1994)	+	+	+	+	+	+		
J.D. Arranz (1995)	+	+	+	+	+	+	+	
A.Malagurriaga (95)	+		+	+				
A.Fernández (1995)	+	+		+				
E. Trichant (1995)	+	+	+	+	+	+		
J. Arráez.y c. (1995)			+	+	+			+
FRECUENCIA	21	17	15	14	12	6	6	6

Cuadro I.7. Características del Juego

¹²⁶ Omeñaca Cilla, Raul y Ruiz Omeñaca, Jesús Vicente (1999) *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

3.1.2.- El juego y su potencial educativo

Además de los rasgos propios del juego podemos decir que este tiene una gran importancia como potencial educativo ya que:

- A. El juego ofrece variedad en las experiencias motrices.
- B. El juego representa una situación contextualizada de aprendizaje.
- C. El juego representa una forma espontánea de acercamiento del niño a su entorno.
- D. El juego responde al principio de globalidad.
- E. El juego abre caminos en la búsqueda de soluciones creativas.
- F. El juego suscita situaciones de interacción social.

3.1.3.- Tipos de Juegos

Tomando como referencia a Jonhson, D. W. (1981)¹²⁷, podemos distinguir tres tipos de juegos.

A. Juegos con estructura de meta individualizada.

Los objetivos de la actividad lúdica para cada persona no están relacionados con los del resto, de tal modo que no se fomenta la interacción de ningún tipo. No existe, en consecuencia, relación directa entre el éxito o el fracaso conseguido por las distintas personas dentro del juego.

B. Juegos con estructura de meta de competición.

Existe una relación tal entre los objetivos individuales que uno sólo puede alcanzarlos a costa de los otros dentro del mismo grupo. Se dota así a la actividad lúdica de una relación inversa en el balance éxito/fracaso: los éxitos individuales en la consecución del objetivo del juego van unidos al fracaso del resto de los participantes.

C. Juegos con estructura de meta de cooperación.

Los objetivos que el juego marca para cada persona van unidas a los de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta solo si el resto de los participantes alcanzan la suya. La estructura del juego determina la actuación de cada persona, por lo que será más fácil fomentar actitudes cooperativas con los juegos de cooperación.

¹²⁷ Johnson, D. W. (1981) «Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on adsierelement: ametaanalysis» en *Psicological Bullutin*. Núm. 89. Págs. 47–62.

3.2.- Conceptualizando el Juego Cooperativo

Actividades colectivas donde las metas de los participantes son compatibles y dónde no existe oposición entre las acciones de los mismos, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios.
Roberto Velázquez

Vivimos en una constante contradicción: mientras asumimos como principios universales la igualdad entre las personas, la cooperación entre los pueblos y la construcción de un mundo de paz y solidaridad, participamos en una sociedad jerarquizada, individualista y competitiva en la que el «tener» se ha convertido en un argumento sustitutivo del «ser» y donde importa el triunfo y el logro personal sobre cualquier otra cosa.

En este sentido, el juego cooperativo armoniza dos grandes acontecimientos que no se dan en otras actividades orientadas hacia la educación para la paz y la convivencia. En él se enlazan la alegría, el goce placentero y la magia de lo lúdico con el hecho de compartir ideas, de aunar esfuerzos y de adquirir una conciencia solidaria basada en la renuncia a poseer de forma exclusiva para compartir en el encuentro con el compañero.

Y sin infravalorar el principio de educación a través del movimiento vinculado a nuestra área curricular (también inmerso en esta alternativa lúdica) podemos, a través de los juegos cooperativos, promover formas de vida basadas en la ayuda y la colaboración como medio para el progreso y el bienestar individual y social. Éste será, sin duda, un buen punto de partida para contribuir desde la Educación Física a la construcción de una cultura de paz, tolerancia, cooperación y solidaridad.

3.2.1.- Características del Juego Cooperativo

Vamos a hacer un repaso de las principales aportaciones que, en la caracterización del juego cooperativo, han realizado diferentes investigadores.

Así, Pallares Martín, M. (1978)¹²⁸ destaca cuatro características en este tipo de juegos:

¹²⁸ Pallarés Martín, Manuel (1978) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

- Todos los participantes en lugar de competir aspiran a un fin común: trabajar juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.

Los canadienses Crévier, R. y Bérubé, D. (1987: 23)¹²⁹ expertos en la utilización de los juegos cooperativos en la Educación Física, citan las siguientes:

- Cada jugador es responsable de la seguridad y del bienestar de los otros jugadores.
- En ningún momento, un jugador es eliminado.
- Únicamente se utiliza la fuerza útil y necesaria para jugar juntos.
- Todo jugador puede ceder su sitio al que quiera, cuando quiera.
- Cada jugador participa según sus capacidades.
- El énfasis es puesto en el placer antes que en el esfuerzo.

Parlebas, P. (1988: 53)¹³⁰, presta atención en el juego de cooperación al carácter solidario de las relaciones que se establecen entre los jugadores.

Orlick, T. (1986)¹³¹ una de las personas que representan un referente obligatorio en el campo de la educación para la cooperación, valora cuatro características de la alternativa cooperativa de juego en su libro *Juegos y Deportes Cooperativos: cooperación, aceptación, participación y diversión*. Pero será en la ampliación de esta primera publicación; *Libres para cooperar, libres para crear* (1990)¹³², donde profundizará más, vinculando el juego cooperativo a la libertad en varios ámbitos:

¹²⁹ Crévier, R. Bérubé, D. (1987) *Le plaisir de jouer. Jeux coopératifs de groupe*. Quebec. Institut de plein-air québécois.

¹³⁰ Parlebas, Pierre (1988) *Elementos de sociología del deporte*. Málaga. Unisport.

¹³¹ Orlick, Terry (1986) *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid. Popular.

¹³² Orlick, Terry (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona. Paidotribo.

— *«Libres de la competición»*. Una de las características más significativas de las actividades lúdicas cooperativas es su estructura interna. Ésta se configura de tal modo que el objetivo es común a todos los participantes en el juego. De esta forma, los jugadores se liberan de la necesidad de superar a los demás y se crea así una mayor oportunidad para mantener interacciones positivas.

— *«Libres para crear»*. La estructura cooperativa del juego determina un fin común para los participantes, pero no indica un camino para conseguirlo. Se da opción, de este modo, al pensamiento divergente, a la búsqueda de distintas alternativas en la resolución de cada situación-problema. Como señala Terry Orlick (1990: 17), *«los niños que son libres para desarrollar su creatividad no sólo obtienen una gran satisfacción personal, sino también una experiencia positiva para encontrar soluciones a nuevos problemas»*.

— *«Libres de exclusión»*. La exclusión en el juego alimenta sentimientos de desconfianza en las propias posibilidades e incide negativamente en el autoconcepto. Además, priva de la oportunidad de seguir experimentando y de mejorar las diferentes capacidades. Los juegos cooperativos rompen con la eliminación en la actividad lúdica. De este modo, a la posibilidad de fallar le sucederá una oportunidad para la corrección.

— *«Libres de elección»*. *«Proporcionar elecciones a los niños demuestra respeto por ellos y les confirma la creencia de que son capaces de ser autónomos»* señala Orlick (Ibídem: 18). El juego cooperativo recoge la posibilidad de poner en marcha la iniciativa individual y está abierto a los deseos de los participantes.

— *«Libres de agresión»*. Si el juego demanda colaboración, si el resultado se alcanza por unión de esfuerzos y no por oposición, disminuye la posibilidad de aparición de comportamientos destructivos o agresivos.

La libertad en estos cinco aspectos es, en consecuencia, lo que define, según Terry Orlick un verdadero juego cooperativo.

Slavin, R. (1990)¹³³ se centra en las tres condiciones que deben darse para que la actividad lúdica sea cooperativa. Dos de ellas ya han sido señaladas:

¹³³ Slavin, R. (1990) *Cooperative Learning Theory, research and practice*. Boston. Allyn and Bacon.

- Una meta común a través de la participación conjunta y coordinada de los miembros del grupo.
- La contribución de todos y cada uno de los participantes.

Pero añade una tercera condición a la que no se han referido otros autores y que resulta de vital importancia, especialmente para quienes trabajamos en el campo de la educación.

- La necesidad de que los jugadores dispongan de habilidades sociales y capacidades motrices y cognitivas para superar las exigencias del juego.

Cavinato y col. (1993)¹³⁴, resaltan también, el elemento estructural en el juego cooperativo al definirlo como «juego en el que se requiere conseguir un resultado que sólo puede lograrse si todo el grupo está dispuesto a organizarse y coordinar energías». Pasan después a destacar el carácter esencialmente lúdico de este tipo de juegos (Ibídem: 257): *«el juego cooperativo permite poner en práctica capacidades que, por regla general, no se consideran ni utilizan, como las habilidades estratégicas y de mediación, la fantasía, la disponibilidad, la capacidad de establecer alianzas y acuerdos y de cambiar rápidamente el papel, de adaptarse al rápido cambio de reglas. De este modo, el juego, liberado de la tensión de la competición con los demás y del ansia por conseguir determinadas prestaciones individuales, puede reencontrar su esencia como espacio de placer y de distensión, de relación de conocimiento, y de diversión...»*.

Poleo, J. y col. (1990)¹³⁵ atienden a aspectos ya señalados: la colaboración entre los integrantes del grupo, la participación como argumento principal del juego y la no exclusión/discriminación. Pero incluyen, además, una importante reflexión: «aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica». Si para los participantes en el juego el objetivo de éste representa el único nexo de unión, habrá más posibilidades de que aparezcan actitudes de competición de discriminación, de agresión, etc.,

¹³⁴ Cavinato y col. (1993) «La paz en el juego» en: Turilla (compilación). *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Moron-Sevilla. MCEP.

¹³⁵ Poleo, J. y col. (1990) *La alternativa del juego II. Juegos y dinámica en Educación para la paz*. Torrelavega. Editado por los autores.

hacia los menos capaces. El juego cooperativo, para que sea verdaderamente cooperativo debe ser concebido por quienes participan en él como universo de exploración creativa en colaboración con los demás. Sólo así se valorará el disfrute de medios como más importante que la consecución de un fin.

- Finalmente, autoras como Guitart, R. M. (1990)¹³⁶ o Trigo Aza, E. (1994)¹³⁷ destacan el ya citado carácter participativo de este juego. «*Favorecemos la participación de todos los niños, los más dotados y los menos dotados, aquellos que siempre ganan y los que siempre pierden*», señala Guitart; mientras que Trigo se refiere a este aspecto de modo prácticamente análogo, «*se favorece la participación de todos, los más y los menos dotados, [...]. Todos pueden ganar*».
- Permite explorar y da pie a la búsqueda de soluciones creativas en un entorno que está libre de presiones.
- Propicia las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes.
- Prima el proceso sobre el producto.
- El error se integra dentro del proceso proporcionando *feedback* y propiciando la ayuda de los demás.
- Posibilita el aprendizaje de valores morales y de destrezas de carácter social.
- Se puede valorar positivamente el éxito ajeno.
- Se fomentan las conductas de ayuda y un alto grado de comunicación e intercambio de información.

Los juegos cooperativos poseen una serie de características que les confiere su especificidad. Sobre las mismas, se han referido diversos autores. Así por ejemplo, Pallarés Martín M. (1978)¹³⁸ señala las siguientes:

- Todos los participantes, en lugar de competir, aspiran a una finalidad común, trabajando juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.

¹³⁶ Guitart, Rosa María. (1990) *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.

¹³⁷ Trigo Aza, Eugenia (1994) *Aplicación del juego tradicional al curriculum de E.F.* Barcelona. Paidotribo.

¹³⁸ Pallarés Martín, Manuel (1978) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

- Todos los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los jugadores combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad común.

Brown, G. (1987), citado por Jares, X. R. (1992)¹³⁹ subraya que las características de los juegos cooperativos son liberadoras y señala las siguientes:

- *Liberan de la competencia*: El objetivo es que todos participen para poder lograr una meta común. La estructura asegura que todos jueguen juntos, eliminando la presión que produce la competencia. El participante no se preocupa si va a ganar o a perder: su interés está en la participación.

- *Liberan de la eliminación*: El diseño del juego cooperativo busca la incorporación de todos. Muchos juegos tratan de eliminar a los más débiles, a los más lentos, a los más torpes, etc. Y junto con la eliminación va acompañado el rechazo y la desvalorización. El juego cooperativo busca incluir y no excluir.

- *Liberan para crear*: Crear es construir y, para construir, la importancia del aporte de todos es fundamental. Las reglas son flexibles y los participantes pueden contribuir a cambiar el juego. Los juegos se pueden adaptar al grupo, a los recursos, al medio ambiente y al objetivo de la actividad. Muchos juegos competitivos son muy rígidos, inflexibles y dependientes de equipos especiales.

- Todo esto ocurre porque están excesivamente orientados al resultado final; el juego cooperativo, en cambio, pone el énfasis en el proceso; lo importante es que los jugadores gocen participando.

- *Liberan de la agresión física*: Si promovemos la agresión física contra otro, estamos aceptando un comportamiento destructivo y deshumanizante. Se busca eliminar estructuras que requieran la agresión contra los demás.

Guitart, R. M. (1985: 10 y ss.)¹⁴⁰, enumera las siguientes:

¹³⁹ Jares, X. R. (1992) *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid. C.C.S.

¹⁴⁰ Guitart, Rosa María (1990) *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.

- *El niño —nosotros diríamos el jugador—, jugará por el placer de jugar, no por conseguir necesariamente un premio.*
- *El niño —jugador— se divertirá sin la amenaza de no conseguir el objetivo marcado.*
- *Favorecen la participación de todos.*
- *Los compañeros se ven como compañeros de juego, con relaciones de igualdad.*
- *El niño —jugador— intentará superarse a sí mismo y no superar a los otros.*
- *El juego se ve como una actividad conjunta, no individualizada.*
- *Todos los niños —jugadores— tendrán un papel destacado, todos serán protagonistas.*

A las características enumeradas, añadimos por nuestra parte una más: su *ductilidad*, tanto para las edades de los jugadores como para los ambientes en los que se han de desarrollar. Lo que los convierte en un instrumento didáctico de suma flexibilidad.

En definitiva, parafraseando a Terry Orlick (1986: 13)¹⁴¹, las cuatro características esenciales que resumen las características de los juegos cooperativos son la cooperación, la aceptación, la participación y la diversión.

¹⁴¹ Orlick, Terry (1986) *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid. Popular.

Cuadro I.8: Proponemos este cuadro para ver las características de los juegos cooperativos señaladas en color azul claro, atendiendo al pensamiento de diferentes autores.

	Pallares (1978)	Crevier y Berubé (1987)	Paribas (1988)	Orlick, t (1988)– (1990)	Slavin (1990)	Cavinato y colab (1993)	Poleo y colab (1990)	Rosa Mª Guifart (1990)	Brow. G (1987)	Eugenia Trigo (1994)
Todos los participantes en vez de competir trabajan, participan juntos. Libres de la competición (ORLICK. T)	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Existe un objetivo común, todos ganan si se consigue el objetivo y todos pierden si no. Carácter solidario del juego. No individualizado	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Los participantes compiten entre los elementos no humanos, en lugar de competir entre ellos.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Los participantes combinan sus habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego. Todos son protagonistas.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
La participación de cada jugador en el bienestar de los demás.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
La no eliminación. Libres de exclusión (O.T.)	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
La liberación de agresividad física.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
La posibilidad de intercambiar papeles dentro del juego.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
La participación de acuerdo con las propias capacidades.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
El énfasis del placer, distensión.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Libres para crear.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Libres de elección.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Libres de agresión.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Necesidad de que los jugadores dispongan de habilidades sociales. Superar las exigencias del juego. capacidades motrices para superar las exigencias del juego.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Diversión.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Colaboración.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Conocimiento.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue
Juego como experiencia lúdica.	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue	Light Blue

3.2.2.- Valores, Actitudes y Normas que transmiten los Juegos Cooperativos

Entre los valores y ventajas de los juegos cooperativos podemos destacar:

- Construcción de una relación social positiva.
- La empatía.
- El respeto
- La cooperación.
- La comunicación.
- La salud.
- La participación responsable.
- El aprecio y autoestima.
- La alegría.

Comparando las relaciones que se producen en situaciones de cooperación y de competición, podemos concluir lo siguiente (Brown, G. 1987: 14–15)¹⁴²:

1. Los individuos en situaciones cooperativas se percatan de que la consecución de sus objetivos es, en parte, consecuencia de las acciones de los otros miembros de la situación. Mientras, los individuos en situaciones competitivas se percatan de que la consecución de sus objetivos es incompatible con la consecución de los objetivos de los demás miembros. Es decir, los individuos son conscientes de estar en una situación competitiva o cooperativa y, consecuentemente, actúan de acuerdo a ello.

2. Los miembros de grupos cooperativos tienen más facilidad que los miembros de grupos competitivos para valorizar las acciones de sus compañeros tendentes a lograr los objetivos comunes, y para oponerse a reaccionar negativamente frente a las acciones capaces de entorpecer o impedir la obtención de tales objetivos.

3. Los individuos en situaciones cooperativas son más sensibles a las solicitudes de los demás miembros del grupo que los individuos en situaciones competitivas.

4. Los miembros de grupos cooperativos se ayudan mutuamente con mayor frecuencia que los miembros de grupos competitivos.

¹⁴² Brown, G. (1987) *Qué tal si jugamos...* Caracas. Publicaciones populares.

5. Después de cierto periodo de tiempo, se registra una frecuencia mayor en la coordinación de esfuerzos en situaciones cooperativas que en situaciones competitivas.

6. La productividad, en términos cualitativos, es mayor en los grupos cooperativos que en los grupos competitivos.

7. Existe una mayor manifestación de amistad entre los miembros de los grupos cooperativos que entre los miembros de los grupos competitivos.

8. Los miembros de grupos cooperativos se percatan de que son más capaces de producir efectos positivos sobre sus compañeros de grupo que los miembros de grupos competitivos.

A modo de síntesis, terminaremos especificando, a continuación, los elementos significativos que caracterizan al juego cooperativo según Omeñaca, R. y Ruíz Omeñaca, J. V. (1999)¹⁴³:

- A. *En su formulación, demanda la colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común.*
- B. *Plantea una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar.*
- C. *Exige la coordinación de labores. El resultado no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación de las acciones a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas de los elementos no humanos del juego.*
- D. *Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación en las relaciones con los compañeros por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.*
- E. *Atiende al proceso. Concede una especial importancia a todo lo que hay de enriquecedor en la actuación coordinada con los miembros del grupo.*
- F. *No fomenta la competición. Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.*
- G. *No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.*
- H. *No discrimina. No hay distinción entre buenos y malos, entre ganadores y perdedores, entre chicos y chicas, etc. Resalta la actuación de un grupo que disfruta participando, mientras que exalta la igualdad entre sus miembros.*
- I. *No elimina. El error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando.*

¹⁴³ Omeñaca Cilla, Raul y Ruiz Omeñaca, Jesús Vicente (1999) *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

CAPÍTULO II

**TEORÍAS ÉTICAS.
TEORÍAS DE EDUCACIÓN
MORAL.
MODELOS Y ESTRATEGIAS DE
EDUCACIÓN MORAL.**

SUMARIO DEL CAPÍTULO II

1.- TEORÍAS ÉTICAS

- 1.1.- Teorías Éticas cognitivas como fundamento racional de la moral
 - 1.1.1.- Éticas Teleológicas. (También llamadas éticas de los fines)
 - 1.1.1.1.- Las Teorías Hedonistas
 - 1.1.1.2.- Las Teorías Eudemonistas
 - 1.1.1.3.- Las teorías utilitaristas
 - 1.1.1.4.- La Ética Cristiana
 - 1.1.2.- Éticas Deontológicas. (También llamadas éticas del deber)
 - 1.1.2.1.- Teorías Deontológicas intencionales
 - 1.1.2.2.- Teorías Deontológicas actuales

2.- TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL

- 2.1.- La Moral Heterónoma
- 2.2.- La Moral Autónoma
- 2.3.- Las Teorías Psicológicas
 - 2.3.1.- Teoría Psicoanalítica
 - 2.3.2.- Teoría cognitivo-evolutiva
 - 2.3.3.- Teoría del aprendizaje

3.- MODELOS Y ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN MORAL

- 3.1.- ¿Es necesaria la Educación Moral?
- 3.2.- Modelos de Educación Moral más significativos
 - 3.2.1.- Educación Moral basada en la Socialización
 - 3.2.2.- Educación Moral basada en la Clarificación de valores
 - 3.2.3.- Educación Moral basada en el desarrollo del juicio o razonamiento moral
 - 3.2.4.- Modelo de Educación Moral basado en la formación de hábitos y del carácter moral
- 3.3.- Modelos actuales de Educación Moral
 - 3.3.1.- Educación en valores basado en la construcción de la personalidad moral

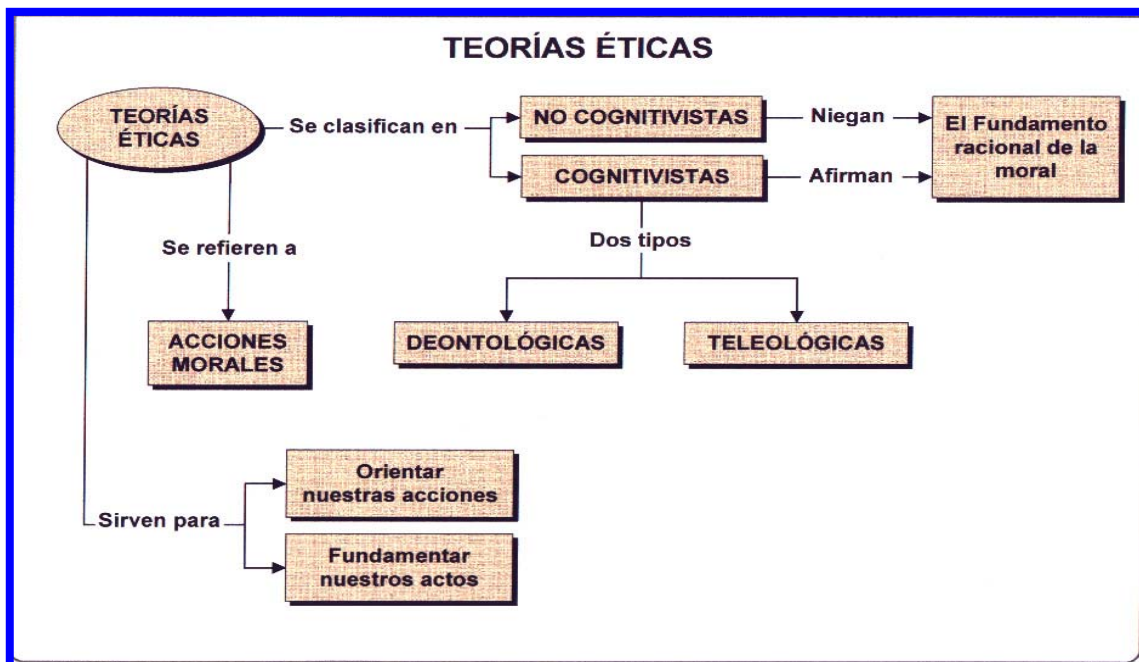
4.- LA EDUCACION EN VALORES MORALES, ACTITUDES ÉTICAS y HÁBITOS ÉTICOS

- 4.1.- Relación entre el conocimiento, los valores, las actitudes y los hábitos éticos
- 4.2.- Teoría general sobre los valores y aplicación a los valores morales
 - 4.2.1.- Profundizando en la noción de valor
 - 4.2.2.- Tipos básicos y objetividad de los valores
- 4.3.- Teoría general sobre las Actitudes y aplicación a las Actitudes éticas
 - 4.3.1.- Importancia de la actitud como predisposición conductual y energía psíquica
 - 4.3.2.- Componentes de la actitud
 - 4.3.3.- Papeles de las actitudes
 - 4.3.4.- Profundizando en el concepto de actitud
 - 4.3.5.- Origen de las actitudes
 - 4.3.5.1.- Actitudes en cuyo origen participan factores externos al sujeto
 - 4.3.5.2.- Actitudes con origen en factores internos al sujeto
 - 4.3.6.- Las actitudes éticas: noción y modelo
 - 4.3.6.1.- Noción y Modelo de Actitudes éticas
- 4.4.- Los Hábitos Éticos
 - 4.4.1.- Teoría general sobre los hábitos humanos
 - 4.4.1.1.- Importancia de los hábitos en la vida humana
 - 4.4.1.2.- Noción general de «hábito»
 - 4.4.2.- Noción de hábito ético
 - 4.4.2.1.- Aplicación de las nociones de hábito y hábito psíquico
 - 4.4.2.2.- Noción de acto ético
 - 4.4.2.3.- Peculiaridades de los hábitos éticos
- 4.5.- El aprendizaje de valores, actitudes y hábitos éticos
 - 4.5.1.- Aprendizaje de estos factores de una personalidad moral correcta
 - 4.5.2.- La ayuda educativa al aprendizaje de los valores morales y de las actitudes éticas
 - 4.5.2.1.- Aplicación de los criterios para la ayuda educativa al aprendizaje ético en general
 - 4.5.2.2.- Ayudas educativas en situaciones carenciales o de valores y actitudes defectuosos
 - 4.5.2.3.- Influencia de la estructura organizativa escolar en el aprendizaje de valores
 - 4.5.2.4.- El aprendizaje de los hábitos éticos y ayudas educativas

1.- TEORÍAS ÉTICAS

La prudencia es incluso más apreciable que la filosofía; de ella nacen todas las demás virtudes, por que enseña que no es posible vivir feliz sin vivir sensata, honesta y justamente, ni vivir sensata, honesta y justamente sin ser feliz
Epicuro

Antes de pasar a describir cada una de estas teorías de forma somera, creemos conveniente hacer un breve resumen. Para ello empezaremos diciendo que existen de forma genérica, dos grandes corrientes filosóficas que justifican la moral, por un lado están las Orientales y por otro las Occidentales; dentro de estas últimas que son las que nos ocupan, encontramos otra clasificación muy genérica: Por un lado las Teorías Éticas no cognitivistas, que niegan el fundamento racional de la moral y las cognitivistas que lo afirman. Dentro de las Éticas Cognitivas podemos diferenciar entre Teorías Deontológicas o Éticas del deber y la justicia, y Teleológicas, también llamadas Éticas de los fines.



Cuadro II. 1.- Teorías Éticas

Existen numerosas teorías éticas. Algunas de las cuales, ponen el bien humano en la felicidad y entienden ésta ya como una satisfacción de deseos (búsqueda del *placer* individual —hedonismo, o de la *utilidad* social— utilitarismo) ya como un perfeccionamiento personal (logro de la propia *excelencia*-Aristóteles). Otras, más que proponerse hacernos felices, intentan

que hagamos lo que *debemos*. Su principal objetivo, por eso, no reside tanto en lo que hacemos, cuanto en como lo hacemos, en la intención que tenemos al obrar (Kant). Unas terceras afirman la vida y la excelencia humana. Con lo que nuestro hacer moral consistirá en crear aquellos *supuestos individuales* que nos den sentido (Nietzsche no habla de valores) o en elegir responsablemente un modelo de ser humano (Sartre). Otras teorías éticas muy recientes, tomando como base el presupuesto de justicia, tratan de validar las normas morales dialógicamente. Pero es necesario que en ese diálogo se tengan en cuenta la simetría entre interlocutores y los intereses de todos ellos (*ética comunicativa*).

Aportamos un esquema sobre las diferentes teorías éticas en el siguiente cuadro.

TEORÍAS ÉTICAS			
ORIENTALES	OCCIDENTALES		
	NO COGNITIVISTAS	COGNITIVISTAS	
		DEONTOLÓGICAS	TELEOLÓGICAS
		Intencionales	Hedonista
		Actuales	Eudemonista
			Utilitaristas
			Ética Cristiana

Cuadro II. 2.- Esquema de las teorías Éticas

1.1.- Teorías Éticas cognitivas como fundamento racional de la moral

Con estas palabras de Hebert Marcuse. «*La razón es la categoría principal del pensamiento filosófico. La única por la que se mantiene ligado el destino de la humanidad*». ¹ Queda manifiesta la idea del fundamento racional de la moral según estas teorías.

¹ Marcuse, Herbert. Citado en *Ética. Guía y recursos* (2000). Madrid. Santillana.

1.1.1.- Éticas Teleológicas. (También llamadas éticas de los fines)

Con la intención de ser lo más escuetos y clarificadores posible, apuntamos en primer lugar este esquema introductorio y aclaratorio de este tipo de teorías:

TEORÍAS ÉTICAS TELEOLÓGICAS		
La Ética de los fines		
HEDONISTAS	La felicidad como búsqueda del placer individual	Epicuro
EUDEMONISTAS	La felicidad como excelencia (bien supremo)	Sócrates y Platón
UTILITARISTAS	La felicidad como utilidad social	Bentham, Mill y Sigdwick
CRISTIANA	La felicidad en la contemplación de la verdad en el bien supremo (Dios)	S. Agustín y Santo Tomás

Cuadro II.3.- Esquema de las Teorías Éticas Teleológicas

Proviene etimológicamente del término griego «*telos*» que significa fin. En este grupo de teorías se empieza por un fin que se considera como el máximo bien. Las consecuencias de nuestras acciones sirven para considerar cuando son buenas o malas dependiendo de si se acercan o no al bien propuesto.

Dentro del grupo de las éticas teleológicas nos encontramos con cuatro tipos de teorías.

1.1.1.1.- Las Teorías Hedonistas

Nacen en Grecia en el siglo IV a. de C. Epicuro de Samos, elaboró una teoría ética de este tipo al responder a la pregunta ¿Cómo podemos ser felices? Inició otra tradición ética: el hedonismo, llamado de esta forma debido al término griego *Hedoné*, que significa placer.

Esta tradición se asienta en tres puntos que ya Epicuro señaló:

- Consideran que lo moralmente bueno es el placer y el alejamiento del dolor. Esto es lo que nos orienta a la hora de tomar las decisiones.
- La felicidad consiste en organizar de tal modo nuestra vida que logremos el máximo de placer y el mínimo de dolor.

- Precisamente por que se trata de alcanzar un máximo, la razón moral será una razón calculadora.

Y por esto decimos que el placer es principio y culminación de la vida feliz. Al placer, en efecto, reconocemos como el bien primero, connatural a nosotros; de él partimos para toda elección y rechazo, y a él llegamos juzgando todo bien, con la sensación como norma. Epicuro².

De esta forma, según los hedonistas, hemos de comportarnos de tal modo que seamos capaces de alcanzar en la vida el mayor placer posible, evitando al mismo tiempo todo dolor. Probablemente el hecho de que la mayoría, si es que no todos, deseemos pasarlo siempre bien, gozar continuamente y, a ser posible, mejor ahora que mañana, lleva a estos éticos a considerar como **bueno** y **malo** las dos sensaciones naturales alternativas del placer y del dolor. Y, aunque en un primer momento pensaron que los placeres sensibles (comer, beber, etc.), eran básicos, ello no les impidió reclamar una cierta moderación en su disfrute al observar que podían generar sensaciones dolorosas, cuando se los pretendía con exceso. Comer y beber en demasía, por ejemplo puede volverse contra nosotros mismos. De forma explícita Epicuro en su obra Carta a Meneceo lo deja patente.

Cuando decimos que el placer es el fin, no nos referimos a los placeres de los disolutos o a los que se dan en el goce, como creen algunos que desconocen o no están de acuerdo, o malinterpretan nuestra doctrina, sino al no sufrir dolor en el cuerpo ni turbación en el alma. Pues ni banquetes, ni orgías constantes, ni disfrutar de muchachos, ni de mujeres, ni de peces, ni de las demás cosas que ofrece una mesa lujosa engendran una vida feliz, sino un calculo prudente que investigue las cosas de toda elección y rechazo y disipe las falsas opiniones de las que nace la más grande turbación que se adueña del alma. Epicuro³

Además, no solo descubrieron que había placeres sensibles. También existían placeres derivados de actividades como leer, escuchar música, pasar un rato con los amigos que eran mucho más agradables e intensos que los sensibles. Esto les condujo a entender de otra manera el placer, concretamente como **ausencia de dolor**, es decir como **reposo o tranquilidad interior**.

¿En que consiste entonces el objetivo de la moral hedonista? En lograr simultáneamente el **equilibrio corporal** y la **tranquilidad anímica**. Algo que solo resulta posible a condición de llevar a cabo un continuado **calculo racional** de placeres con el expreso fin de priorizar los más profundos y

² Epicuro (1985). *Carta a Meneceo*. Madrid. Editorial Alhambra.

³ Epicuro. (1985). *Ibidem*.

duraderos. Por ello los epicúreos también pensaban que el hombre verdaderamente **prudente** sabe administrar de forma razonable los placeres con el fin de evitar consecuencias que le causen dolor.

De todas estas cosas el principio y el mayor bien es la prudencia. Por ello la prudencia es incluso más apreciable que la filosofía; de ella nacen todas las demás virtudes, por que enseña que no es posible vivir feliz sin vivir sensata, honesta y justamente, ni vivir sensata, honesta y justamente sin ser feliz. Epicuro⁴.

Aparte de la prudencia Epicuro deja claro en este pasaje no solo la importancia de la sensatez, la honestidad y la justicia para alcanzar la felicidad, sino que estos y la felicidad son la misma cosa.

1.1.1.2.- Las Teorías Eudemonistas

El término proviene del griego «*eudaimonía*» que significa felicidad. También nacen en Grecia en el siglo IV a. de C. de la mano de éticos entre los que se encuentran Sócrates, Platón y Aristóteles; para los que la felicidad es el bien supremo que guía nuestras vidas. La vida moralmente buena nos lleva a la felicidad. Y la felicidad consiste en **el bien** o **la bondad**. Según estos filósofos todo lo que contribuye a hacer agradable la vida es un componente de la felicidad, pero tan solo esto no basta para proporcionárnosla. A esta clase pertenece la ética aristotélica que estima que siempre obramos por un fin el cual se haya generalmente subordinado a otro que usamos como medio para alcanzarlo. Con lo que **la felicidad** no puede residir en ninguno de los fines intermedios, sino que ha de hallarse en la actividad que nos caracteriza como seres racionales, es decir en el **pensar consciente** y en el **obrar libre**. Esto queda reflejado en este texto de Aristóteles:

*Por consiguiente, si solo hay un bien perfecto, ese será el que buscamos y si hay varios, el más perfecto de ellos. Ahora bien, al que se busca por sí mismo le llamamos más perfecto que al que se busca por otra cosa, y al que nunca se elige por causa de otra cosa, lo consideramos más perfecto que a los que se eligen, ya por sí mismos, ya por otra cosa. Sencillamente llamamos perfecto lo que siempre se elige por sí mismo y nunca por otra cosa. Tal parece ser, sobre todo, **la felicidad**, pues la elegimos por ella misma, nunca por otra cosa, mientras que los honores, el placer, la inteligencia, y toda la virtud, los deseamos en verdad por sí mismos, (...) pero también los deseamos a causa de la felicidad, pues pensamos que gracias a ellos seremos felices. En cambio nadie busca la felicidad por estas cosas, ni en general por ninguna otra. Aristóteles⁵*

⁴ Epicuro (1985) *Carta a Meneceo*. Madrid. Editorial Alhambra.

⁵ Aristóteles (2003). *Ética a Nicómaco*. Madrid. Editorial Gredos.

Y puesto que la felicidad es un estado a ella tan solo nos cabe acceder mediante **la virtud** o el ejercicio **excelente** de nuestra **racionalidad**.

*Si la felicidad es, pues, la actividad conforme a la virtud, es razonable pensar que ha de serlo conforme a la virtud más alta la cual será de la virtud de la parte mejor del hombre. (...) La **actividad contemplativa**, (referido a la racionalidad) es en efecto, la más alta de todas, puesto que la inteligencia es lo más alto de cuanto hay en nosotros. Aristóteles⁶*

Virtuoso, en consecuencia, será quien posea la suficiente **prudencia** como para elegir el justo medio en cada acción que realiza, evitando caer en los dos extremos negativos que la flanquean del exceso y del defecto, que es lo que pasaría a quien queriendo ser valiente, obrara, sin embargo, como un osado o como un cobarde.

Así pues todo conocedor rehuye el exceso y el defecto, y busca el termino medio y lo prefiere; pero el termino medio no de la cosa, sino el relativo a nosotros. Aristóteles.⁷

La virtud es un hábito que se adquiere por repetición de actos. De ahí que quien la posea no solo realizará luego esos mismos actos con gran facilidad, sino que a la vez se irá **autorrealizando** al obrar. Hemos de tener en cuenta, según Aristóteles, que pese a que toda acción virtuosa hace feliz, únicamente al cultivar el saber teórico seremos felices del todo ya que a través de él alcanzamos el conocimiento de la verdad.

En este sentido Platón refuerza esta idea de la **virtud como conocimiento (sabiduría)** para conseguir la felicidad en Fedón.

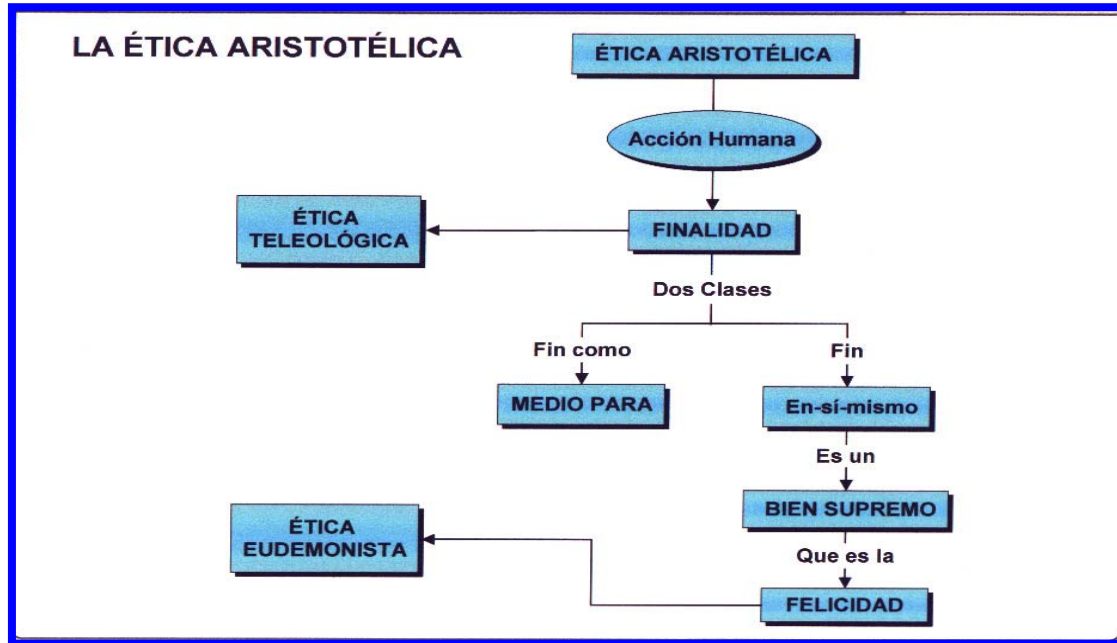
*La sabiduría es la única moneda de buena ley, y por ella es preciso cambiar todas las cosas. Con ella se compra todo y se tiene todo : fortaleza ,templanza, justicia; en una palabra, la virtud no es verdadera sino con **la sabiduría** independientemente de los placeres, de las tristezas, de los temores y de todas la demás pasiones (...) La verdadera virtud es una purificación de toda suerte de pasiones. La templanza, la justicia, la fortaleza y la sabiduría misma son purificaciones, y hay muchas señales para creer que los que han establecido las purificaciones son los grandes genios. Platón⁸.*

En el cuadro que sigue, anexamos un mapa conceptual aclaratorio, que nos puede servir de guía para seguir este apartado:

⁶ Aristóteles (2003). *Ética a Nicómaco*. Madrid. Editorial Gredos.

⁷ Aristóteles (2003). *Ibíd.*

⁸ Platón (2002). *Diálogos. Fedón*. Madrid. Editorial Alba.



Cuadro II.4.- La Ética Aristotélica

1.1.1.3.- Las teorías utilitaristas

El utilitarismo es una teoría Ética que surgió en Inglaterra a finales del siglo XVIII desarrollada por Jeremy Bentham (1748–1832) y posteriormente por John Stuart Mill (1806–1876) y Henry Sidgwick (1838–1900). Es una teoría teleológica que considera que el bien es lograr la máxima felicidad posible para el mayor número de seres vivos. Este es el **principio de utilidad**, según el cual llamamos buenas a aquellas acciones o reglas que incrementan la felicidad general, y consideramos como malas las que generan infelicidad.

*Todo problema moral consiste, pues en calcular bien su interés. Es preciso pesar los placeres y dolores, aumentar el placer, disminuir el dolor. La vida es un negocio; la moral consiste en hacer ganancias y queda reducida a una cuestión de aritmética: **el bien es ingreso, el mal es gasto.***
Leclercq, J. (1977)⁹.

Los antecedentes del utilitarismo se encuentran en la ética de Epicuro aunque en este caso se trataba de la felicidad del individuo, mientras que los utilitaristas tienen en cuenta la felicidad de toda la colectividad.

El criterio moral de los utilitaristas es hedonista, por que la mayor felicidad es en realidad el mayor placer o el alejamiento de lo que nos produce dolor. Según esto podría decirse que el utilitarismo es un **hedonismo social**.

⁹ Leclercq, Jacques (1977). *Las grandes líneas de la filosofía moral*. Madrid. Editorial Gredos.

Ante dos cursos de acción obra moralmente el que elige aquel cuyas consecuencias proporcionan el máximo placer para el mayor número posible de seres vivos. (Cortina, 2000: 47)¹⁰.

Cuando los Utilitaristas hablan de los placeres como finalidad no se refieren a los puramente materiales, sino también a una situación de **bienestar psicológico** en la que se satisfacen asimismo las necesidades propiamente humanas y, por tanto, las que están relacionadas con la capacidad de razonar.

La naturaleza puso al género humano bajo el dominio de los señores soberanos: el dolor y el placer. (...) Al trono de esos dos señores soberanos está vinculada, por una parte la norma que distingue lo que es recto de lo que es errado, y por otra, la cadena de las causas y de los efectos. (Bentham, J.)¹¹.

Como el resto de las teorías teleológicas, según el utilitarismo es muy importante tener en cuenta **las consecuencias de las acciones** para determinar su bondad o maldad. La aplicación de este criterio moral puede hacerse sobre un acto moral concreto o sobre una norma.

En el primer caso, se consideran las consecuencias derivadas de una acción en unas circunstancias dadas; en el segundo caso, si una norma es buena por sus buenos resultados, servirá para tomar las decisiones más cómodamente en situaciones similares.

El problema se encuentra en la relación entre la felicidad individual y la felicidad general. Un individuo podría actuar por egoísmo por satisfacer sus deseos a costa del bien general, con lo cual no parecería posible que pudieran existir ambos tipos de felicidad. Los utilitaristas responden a este tema de dos maneras:

Bentham, J. (2002) entiende que la felicidad individual podría considerarse como una **cantidad** que sumada a la de los demás, resultaría una cantidad total de felicidad colectiva. Introduce una **aritmética de los placeres** y cree que el placer puede medirse ya que todos estos son iguales en cualidad. Por tanto según la intensidad, duración, proximidad y seguridad se podrá calcular la mayor cantidad de placer para el mayor número de seres sintientes. Basta para ello con tener en cuenta a la hora de poner en obra cualquiera de nuestras acciones, la diferencia cualitativa o cuantitativa de placer o de dolor

¹⁰ Cortina, Adela (2000). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid. Santillana.

¹¹ Bentham, Jeremy. (2002). *Antología. Una introducción a los principios de moral y legislación*. Barcelona. Ediciones 62. S.A.

que se producirá como consecuencia de la misma para el mayor número de personas. Por otra parte, hay pues, que alcanzar el máximo de felicidad total, por que de esta manera se logra también la felicidad del individuo.

Stuart Mill (1999: 24)¹² presenta a la felicidad como **cualidad** más que como cantidad. La felicidad de cada ser humano necesita de las de los demás, de tal modo que no es posible que el individuo sea feliz si los demás no lo son.

La moral utilitarista reconoce al ser humano el poder de sacrificar su propio bien por el bien de los otros. Solo rehúsa admitir que el sacrificio sea un bien por sí mismo. Un sacrificio que no aumenta ni tiende a aumentar la suma total de felicidad lo considera desperdiciado (...). Debo admitir que los detractores del Utilitarismo no le hacen la justicia de reconocer que la felicidad en que se cifra la concepción utilitarista de una conducta justa, no es la propia felicidad del que obra, sino la de todos. Por que el utilitarismo exige a cada uno que, entre su propia felicidad y la de los demás, sea un espectador tan estrictamente imparcial como desinteresado y benevolente. Stuart Mill (1999).

Stuart Mill considera que hay placeres superiores y placeres inferiores. El problema que se plantea es el de determinar quienes están legitimados para decidir qué placeres son superiores y cuales inferiores. Mill cree que deben ser aquellas personas que han experimentado a lo largo de sus vidas ambos tipos de placeres, y considera que estas personas tienen por placeres superiores los intelectuales y morales, mientras que desdeñan como inferiores los que más nos asemejan a los animales.

En la actualidad el Utilitarismo sigue siendo fuerte con autores como Urmsón, Smart, Brandt, Lyons en las teorías económicas de la democracia y está teniendo gran influencia en el «Estado del bienestar».

Después de ver estas teorías podemos constatar estos dos hechos: primero, aunque muchas personas puedan disfrutar del placer de la utilidad o de la felicidad, en los tres casos se trata de vivencias individuales; y segundo, cada ser humano entendemos tales conceptos a nuestra manera, como lo indica por ejemplo, el que unos pongamos lo placentero, lo útil y lo venturoso en sensaciones físicas y otros en sensaciones espirituales. Por lo tanto no parece posible llegar a tener un **criterio objetivo** sobre lo que es realmente bueno y lo que es malo, es decir, establecer normas morales a las cuales sujetar toda nuestra conducta.

¹² Mill, Stuart (1999). *El utilitarismo*. Madrid. Alianza Editorial.

Esto ha movido a algunos autores a buscar otro camino a la hora de fundamentar las normas morales. Hedonistas, Eudemonistas y Utilitaristas consideraron buenas o malas nuestras acciones según que alcanzaran o no el fin que se proponían. Ahora bien, estas teorías no contemplan un elemento que, sin embargo, tiene una grandísima importancia en moral. Nos referimos a **la intención** con que aquéllas se ejecutan. Por eso al ser la *intención* un asunto de **la razón**, a la razón compete indicarnos, en cada caso, lo que debemos y lo que no debemos hacer.



Cuadro II.5.- El Utilitarismo

1.1.1.4.- La Ética Cristiana

También se encuentra dentro de este tipo de teorías, puesto que el bien es la contemplación de Dios. Los dos grandes pensadores de la Ética Cristiana son San Agustín y Santo Tomás, quienes toman muchas ideas de los filósofos griegos. San Agustín toma la idea del Bien desarrollada por Platón y lo adapta a la visión Cristiana. Considera que el hombre puede obtener la mayor felicidad mediante la contemplación de la verdad en Dios.

El alma es un reflejo de la Trinidad y, sus facultades de memoria, entendimiento y voluntad, la reflejan. El mal consiste en no «adherirse a Dios». (Y, por ello, asentó una ética) la del ordo amoris: el amor —el bien de Dios— debe ser amado con orden y sólo este «amar con orden» —intuyendo el orden— es la Virtud, tal dilección. San Agustín.

Para Santo Tomás, todas las acciones de los hombres deben tender de forma natural a Dios porque es el Bien Supremo. Esa tendencia llamada providencia, no elimina la libertad humana por que Dios guía a los hombres, no los fuerza a hacer nada en contra de su voluntad. Es libre para elegir el camino de la felicidad.

Los principios comunes de la ley natural no pueden ser aplicados del mismo modo a todos los hombres, por la gran variedad de los asuntos humanos; y de aquí proviene la diversidad de las leyes positivas en los distintos pueblos, o sea, se ha de determinar puntos particulares de la ley natural porque no todos los actos de virtud pertenecen a la ley natural. Santo Tomás.

Para Santo Tomás, el abandono del ser humano únicamente a la razón tiene algunos inconvenientes: pocos conocerían a Dios, «no se sabría de antemano» con la quietud y no habría un discernimiento eficaz entre lo demostrado y lo confuso. Con esto, aprobó una estrecha relación fe-razón (una especial metafísica) interponiéndole unos universales fijos (categorías del entendimiento apoyadas en lo real) que hoy llamamos concepción tomista o tomismo

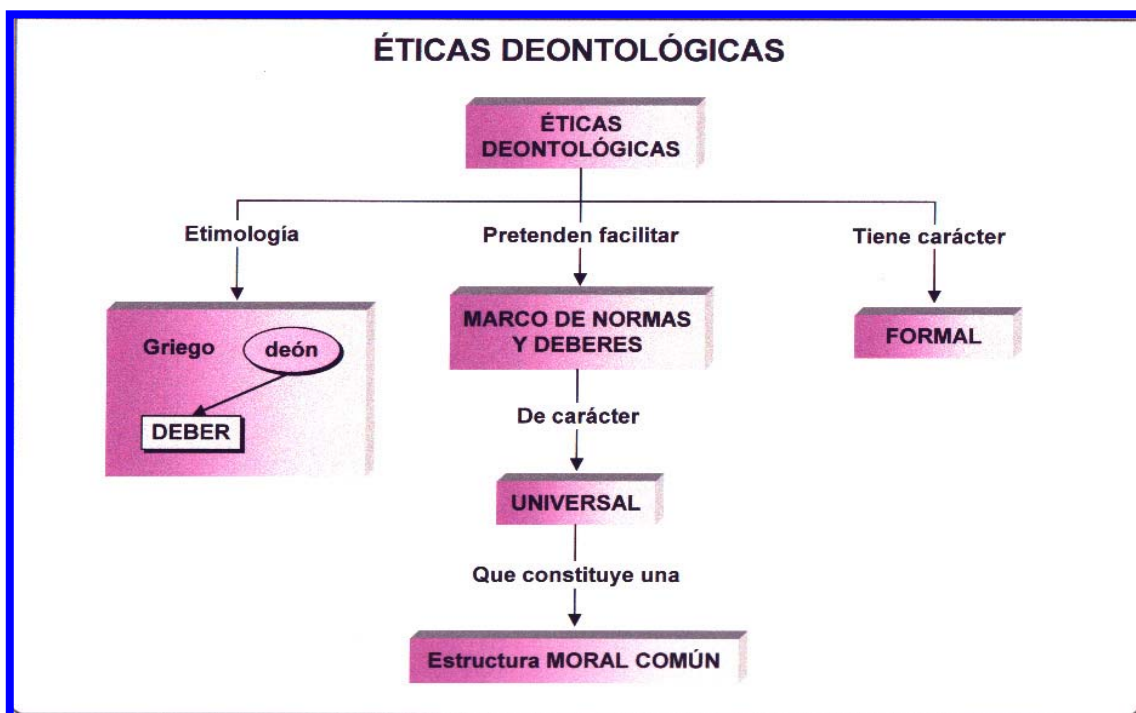
Para ampliar información sobre las teorías Éticas Teleológicas, podemos consultar la documentación que se indica a pie de página.¹³

1.1.2.- Éticas Deontológicas. (También llamadas éticas del deber)

Para hacernos una ligera idea de los planteamientos generales de estas teorías proponemos observar este cuadro-esquema.

¹³ Podemos encontrar más información sobre las Éticas Teleológicas. Además de las ya anotadas en:

- Sánchez Vázquez, A. (1997) *Ética*. 2ª edición. México D.F. Grijalbo.
- Conill, Jesús (1998). *El enigma del animal fantástico*, Madrid. Tecnos.
- Marías, Julián (1989). *La felicidad humana*. Alianza.



Cuadro II.6.- Planteamiento general de las Teorías Deontológicas

La palabra deber se decía en griego *deón* por lo que a estas éticas se les ha llamado también deontológicas. Conceden mayor importancia a los principios o a las normas que deben ser cumplidas, puesto que se consideran como buenas en sí mismas y tienen un carácter universal que contribuye a la estructura moral común. No tienen en cuenta las consecuencias. Existen dos clases de teorías Deontológicas:

TEORÍAS ÉTICAS DEONTOLÓGICAS.		
El deber y la justicia como finalidad.		
INTENCIONALES	Ética del deber. Lo fundamental es el cumplimiento de la ley moral.	Kant.
ACTUALES	Nihilismo: Moral como creación y libertad	Nietzsche
	Ética de la autenticidad en elegir un modelo responsable de ser humano.	Sartre
	Ética de la justicia como deber social.	Rawls
	Ética comunicativa o del diálogo.	Apel y Habermas

Cuadro II.7.- Esquema de las Éticas Deontológicas

Para ampliar información sobre las teorías Éticas Deontológicas, podemos consultar la documentación que se indica a pie de página¹⁴

1.1.2.1.- Teorías Deontológicas intencionales

Las consecuencias de nuestras acciones no sirven para considerarlas como buenas o malas, porque eso significaría que hay una ley exterior que nos esclavizaría. Dependeríamos de un fin exterior al ser humano, que nos haría perder la libertad. Más que las consecuencias, lo que cuenta es **la intención**. Por ejemplo mentir es siempre malo con independencia de las consecuencias que deba tener.

El filósofo Kant es quien representa este grupo de teorías. Su visión de la Ética es completamente diferente a las Teorías teleológicas anteriores, por que lo fundamental según este es el cumplimiento de la ley moral, el cumplimiento del deber, no las inclinaciones naturales hacia ningún bien.

La Ética Kantiana: «El deber por el deber»

A finales del siglo XVIII, Immanuel Kant propone un criterio moral distinto a los que hemos expuesto. Considera evidente que los seres humanos desean ser felices y que para lograrlo han de hacer uso de una razón prudencial y calculadora. Sin embargo, como las personas imaginamos nuestra libertad de formas distintas, una razón de este tipo no puede formular sino consejos: teniendo en cuenta como es cada persona, aconsejarle que debe hacer para ser feliz.

Pero las personas tenemos conciencia de que hay determinados mandatos que debemos seguir, nos haga o no felices obedecerlos. Cuando decimos que «no se debe matar» no estamos pensando en si seguir ese mandato hace feliz, sino que es inhumano actuar de otro modo. El asesino no está actuando como autentica persona

¹⁴ Para ampliar conocimientos sobre estas teorías podemos consultar la siguiente documentación, además de la mencionada:

- Ferrater Mora (1979). Diccionario de filosofía. 6ª edición. Madrid. Alianza Editorial.
- Höffe, O. (Ed): *Diccionario de Ética*. Barcelona. Crítica.
- Guisán, Esperanza (1995). *Introducción a la ética*. Madrid. Cátedra.
- Apel, K. O. (1991) *Teoría de la verdad y ética del discurso*; Paidós.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*, Madrid. Península.
- Rawls, J. (1999). *Teoría de la justicia*, Madrid. FCE.

*Pero con los preceptos de la moralidad la cosa es distinta. Manda a cada uno sin atender a sus inclinaciones: únicamente porque, y en la medida en que, es libre y está dotado de razón práctica. La enseñanza en sus leyes no está tomada de la observación de sí mismo, ni de la percepción del curso del mundo, de lo que sucede y cómo se obra(...), sino que **la razón manda como se debe obrar**, aún cuando no se encontrara ningún ejemplo de ello.(Kant, I.)¹⁵.*

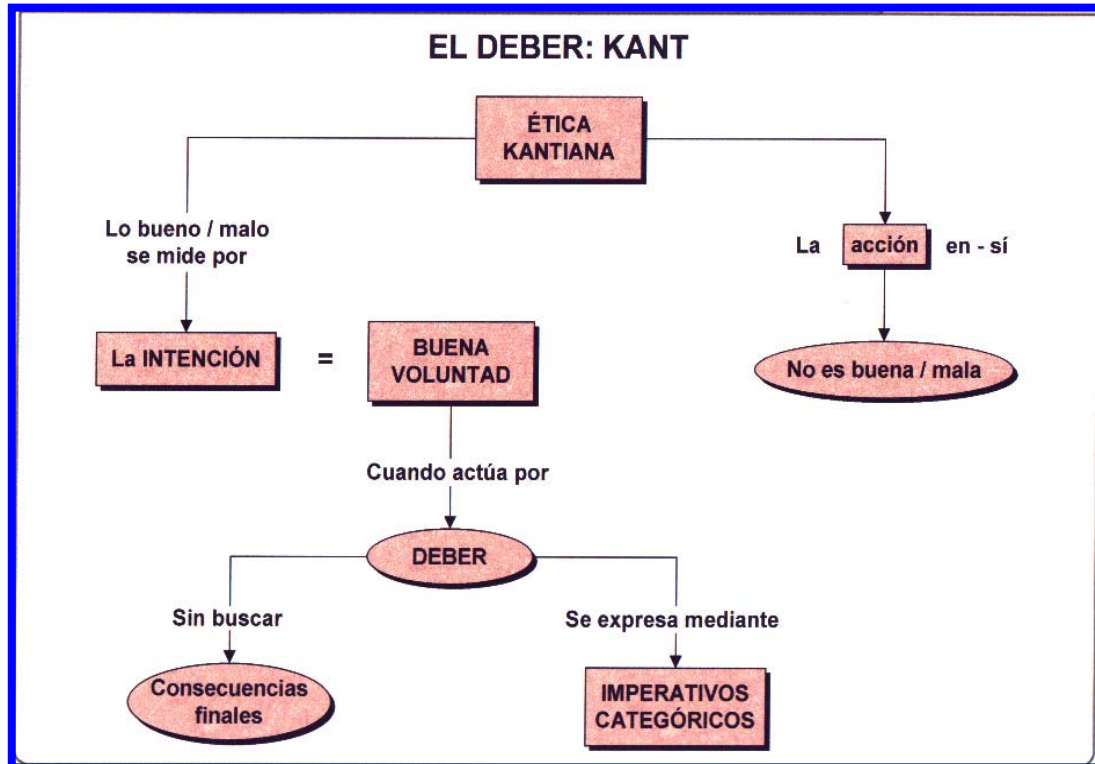
Comprobamos que **el deber proviene de la razón**. Nuestra propia **razón** es la que nos da leyes sobre cómo comportarnos para ser personas auténticas. Por eso, esas leyes mandan **sin condiciones**, no prometen la felicidad a cambio: solo prometen realizar la propia humanidad. De ahí que se expresen como mandatos (**imperativos categóricos**), incondicionados, y no simplemente hipotéticos, condicionados a que alguien quiera ser feliz de un modo u otro. Ser persona es por sí mismo valioso, y la meta de la moral consiste en querer serlo por encima de cualquier otra meta: en querer tener una **buena voluntad**. La razón que da esas leyes morales no es la prudencial, sino **la razón práctica** que orienta la acción de forma incondicionada.

*Ser bienhechor, cuando se puede, es un deber, y aún hay almas tan naturalmente compasivas que, sin ningún motivo de vanidad, ni de interés, encuentran una satisfacción en esparcir la alegría en derredor suyo, y gozan con la dicha de otro, cuando ésta es obra suya. Pero sostengo que, en tal caso, este acto, por muy conforme que sea al deber, por muy estimable que sea, no tiene sin embargo un valor moral verdadero y que es semejante a otras inclinaciones, como la ambición, por ejemplo, que cuando por casualidad tiene por objeto un asunto de interés público, conforme con el deber, y es, por tanto, laudable, merece elogio, pero nunca nuestro respeto, por que se ha hecho bajo una máxima que no es moral, la cual exige que **se obre por deber y no por inclinación**. (Kant, I)¹⁶*

Así pues, para Kant las normas morales o leyes morales siempre se han expresado en forma de imperativos. Pero a juicio de este, los imperativos no deben ser hipotéticos, pues estos están siempre condicionados, sino **categóricos o incondicionados**. Aquellos nos indican opciones para alcanzar el fin que deseamos, estos sin embargo, se nos imponen de manera absoluta.

¹⁵ Kant, Immanuel (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid. Ariel.

¹⁶ Kant. Immanuel (1996). Op. Cit.



Cuadro II.8.- Esquema de la teoría ética Kantiana basada en los imperativos categóricos

Para saber que una norma es una ley moral, dada por la razón práctica, y que puede, por tanto, expresarse como un imperativo categórico (como un mandato incondicionado) Kant propone someter cada norma a un test que tiene tres pasos:

1. **Universalidad.** Será ley moral aquella que yo creo que todos los seres humanos deberían cumplir, por que respeta y promociona a seres que no valen para otra cosa (relativamente valiosos), sino que son valiosos en si mismos (absolutamente valiosos); de ahí el sentido del segundo paso del test.
2. Ha de proteger a seres que son **finés en sí mismos** por tener valor absoluto y que por lo tanto no deben ser tratados como simples medios. Los únicos seres que son fines en sí mismos son los seres racionales.
3. Ha de valer como norma para una **legislación universal en un reino de los fines**. Dicho de otra forma: para dilucidar si una norma es ley moral, he de comprobar si querría que estuviera vigente en un reino en que todos los seres racionales se trataran entre sí como fines y no como medios. Es decir, que no se manipularan recíprocamente.

Los tres pasos de este test se recogen en las llamadas formulaciones del imperativo categórico:

- a. Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal
- b. Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la se cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio.
- c. Obra por máximas de un miembro legislador universal en un posible reino de los fines.

Autonomía y dignidad humana

Si las personas somos capaces de darnos este tipo de leyes, que nos permitan superar el egoísmo y asumir la perspectiva de la universalidad, es decir, si somos capaces de ponernos en el lugar de cualquier otra persona a la hora de decidir si las acciones son morales o inmorales, entonces es que somos **autónomos** y no **heterónomos**. Es autónomo el que no se rige por lo que dicen, pero tampoco solo por sus apetencias o por sus instintos, que al fin y al cabo él no elige tener, sino por un tipo de normas que cree que debería cumplir cualquier persona, le apetezca a él cumplirlas o no. Esas normas serán las propias de cualquier ser humano: nuestras normas.

Un ser capaz de actuar de este modo y que es valioso por sí mismo, no puede venderse en el mercado por un precio, porque para eso habría que fijarle un equivalente. Podemos intercambiar un balón de fútbol por una pluma estilográfica, pero ¿por qué podemos intercambiar a un ser humano?, ¿cuál es su equivalente?, ¿cuál es su precio? La respuesta de Kant es clara: los seres humanos no tienen precio, no pueden intercambiarse por un equivalente, sino que tienen dignidad. Son dignos de todo respeto.

Todas las éticas actuales aceptan esta afirmación kantiana de que las personas son absolutamente valiosas, fines en sí, dotadas de dignidad y no intercambiables por un precio.

1.1.2.2.- Teorías Deontológicas actuales

En este caso las consecuencias, tienen mayor importancia, por que más que la *vida feliz*, les interesa el concepto de lo justo. Esto significa que para considerar una acción como buena o mala hay que tener en cuenta si produce mayor o menor justicia. Sitúan el punto central de la reflexión ética en la acción en sí misma, y ello atendiendo a la noción de deber y en la buena voluntad del

agente moral. La ética de la justicia de Rawls y la ética del diálogo de K. O. Apel representan este modelo de interpretación de lo moral. También lo son el Nihilismo de Nietzsche, en cuanto a su interpretación de la moral como creación y libertad y la Ética de la autenticidad a la hora de elegir un modelo responsable de ser humano de Sartre.

1) El Nihilismo de Nietzsche. La moral como creación y libertad

(De *nihil* que significa nada). Para Nietzsche se trata de una situación de *borrón y cuenta nueva* de cada ser humano con respecto a la civilización occidental. Ésta, al racionalizarlos ha falseado todos sus valores. Por ello, la negación de tales valores nos exige ser **creadores de otros nuevos**. Desde ese *punto cero* o nihilismo hemos de construir nuestra vida a fin de convertirnos en «superhombres».

Hemos visto que si en las éticas heterónomas nuestro hacer moral se nos imponía desde fuera en función de nuestro fin supremo, la felicidad, en la ética autónoma de Kant, aunque la instancia práctica nos viniera de nuestra propia razón, no era, sin embargo, menos obligatoria que la otra.

Pues bien, a juicio de Nietzsche (1998)¹⁷, estas morales no hacen sino esclavizar al ser humano, pues, al obligarle de continuo a comportarse de una manera concreta, le roban a su obrar toda espontaneidad.

¿Existe, a caso, algún valor que sea superior a la vida, se pregunta? ¿No consiste ésta en una fuerza constante que lucha consigo misma a fin de superarse y en la cual, por esa misma razón la debilidad no tiene cabida? ¿No es la vida una continua e imprevisible creación?

Nietzsche así lo cree. Por eso moral es tan solo el hombre **fuerte** o **superhombre**, aquel que se pone decididamente a favor de la vida. Como ella, ese hombre es agresivo, orgulloso, cruel y arriesgado, virtudes que las morales anteriores, en particular la cristiana, consideraban siempre negativas puesto que se oponen a la bondad, la humildad, la piedad, y la prudencia consideradas justamente por Nietzsche como virtudes propias del hombre esclavo, o como también lo denominó, del hombre, rebaño, vulgar o débil. Y como esta clase de hombres ha sido mayoría durante siglos, ha logrado a su vez, ir destruyendo todo lo vital y, como consecuencia ha dado lugar a una sociedad **decadente** o **nihilista** por inauténtica.

¹⁷ Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1998). «La voluntad de poder» en *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. 3ª ed. Barcelona. Península. Traducción de J. C. Gentile.

Nietzsche, por eso no solo destruye en su moral los valores bueno-malo por los **fuerte-débil**, sino que modifica el propio concepto de valor. Y si en otras teorías éticas las mujeres y los hombres sometíamos nuestros comportamientos a los **valores**, ahora ni tan siquiera existen valores. Estos no son más que actitudes para que podamos llevar a cabo nuestra acción auténtica o creadora desde una radical libertad.

2) **Ética de la autenticidad de Sartre**

Al nacer un animal sabemos ya lo que después será, se trate de una oveja, de un perro o de un pájaro. Pero en el caso del ser humano esto no pasa: Lo que una mujer o un hombre llegará a ser es siempre algo imprevisible, toda vez que eso depende de lo que cada uno vayamos diciendo en cada instante.

Para el filósofo francés Sartre, J. P. (1994)¹⁸ «*estamos condenados a ser libres*». Lo cual significa dos cosas primera, que, al margen de la situación en que nos encontremos, siempre hemos de elegir entre diversas opciones; y segunda, que en tales decisiones elegimos necesariamente ser nosotros mismos o no serlo.

Sólo cuando elegimos ser nosotros mismos actuamos con **sinceridad**. En dicho caso, por eso asumimos nuestra libertad con todas sus consecuencias y así autenticamos nuestra conducta. En el otro caso en cambio, obramos según Sartre con «mala fe» pues intentamos convencernos de que no somos libres. Y de ese modo escapar a la inevitable angustia que siempre nos provoca toda elección.

Ahora bien, ¿existe algún valor al que poder atenernos a la hora de elegir o algún modelo en el que aquel se plasme? Ni lo uno, ni lo otro: ni existen valores absolutos, ni tampoco modelos objetivos que los verifiquen. Lo valioso es aquello que cada uno preferimos al obrar. Pero como no es lo mismo hacerlo con «sinceridad» que con «mala fe» todos nos convertimos en modelos, aunque subjetivos, para los demás. Lo cual implica un compromiso responsable, que nos ha de llevar a luchar contra toda clase de injusticia social. Así pues, para Sartre se hace patente en el hombre un **compromiso responsable** al no haber valores absolutos y *estar condenados a ser libres*, no

¹⁸ Sartre, Jean Paul (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós.

solo hemos de crearnos cada uno a nosotros mismos al elegir, sino también comprometernos responsablemente contra todas las injusticias que socialmente nos deshumanizan.

3) La justicia como deber social de Rawls

El concepto de **justicia**: Otra de las aspiraciones de los seres humanos es la justicia. Vivir en compañía de otros seres humanos, convivir, es algo que nos hace humanos, pero al mismo tiempo nos plantea problemas. La satisfacción de nuestras necesidades de desarrollo como personas debe estar en relación con las posibilidades de las demás.

La justicia consiste básicamente en el respeto a las otras personas y en la creación mediante la colaboración mutua de las condiciones que hagan posible el crecimiento personal de cada uno de los miembros de una comunidad.

Los principios de la justicia:

Uno de los autores que más han tratado el concepto de justicia es el norteamericano **John Rawls**. El problema de la justicia consiste básicamente en saber cómo distribuir los derechos y los deberes entre los ciudadanos para lograr los máximos beneficios y una adecuada **cooperación social**. Se trata de conseguir una sociedad justa. Para ello es necesario recuperar la tradición Kantiana y apoyarse en unos principios éticos que sean validos para todos. Rawls propone un procedimiento racional en el que intervengan las personas que puedan verse afectadas por tales normas.

Supone una situación hipotética en la cual las personas no saben qué condiciones van a tener en la sociedad cuyas leyes van a elaborar. Pueden ser pobres, hombres, mujeres o de una raza discriminada. ¿Qué tipo de principios les gustaría que impregnaran esa sociedad justa? Los principios sobre los que se basaría una sociedad verdaderamente justa son:

- a) Igualdad de derechos y libertades** que pudieran disfrutar todos los miembros de la comunidad sin distinción alguna.

Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás (...). (Rawls, J. 1978) ¹⁹

¹⁹ Rawls, John (1978). *Teoría de la justicia*. Madrid. FCE.

- b. **Igualdad de oportunidades.** Si hubiera desigualdad económica, solo estaría justificada en el caso de que concediera el máximo beneficio a los miembros menos favorecidos de la sociedad.

Las desigualdades sociales y económicas habrán de disponerse de tal modo que sean tanto para proporcionar la mayor expectativa de beneficio a los menos aventajados, como para estar ligados con cargos y posiciones asequibles a todos bajo condiciones de una justa igualdad de oportunidades. (Rawls, J.)²⁰

La relación entre la justicia y la felicidad:

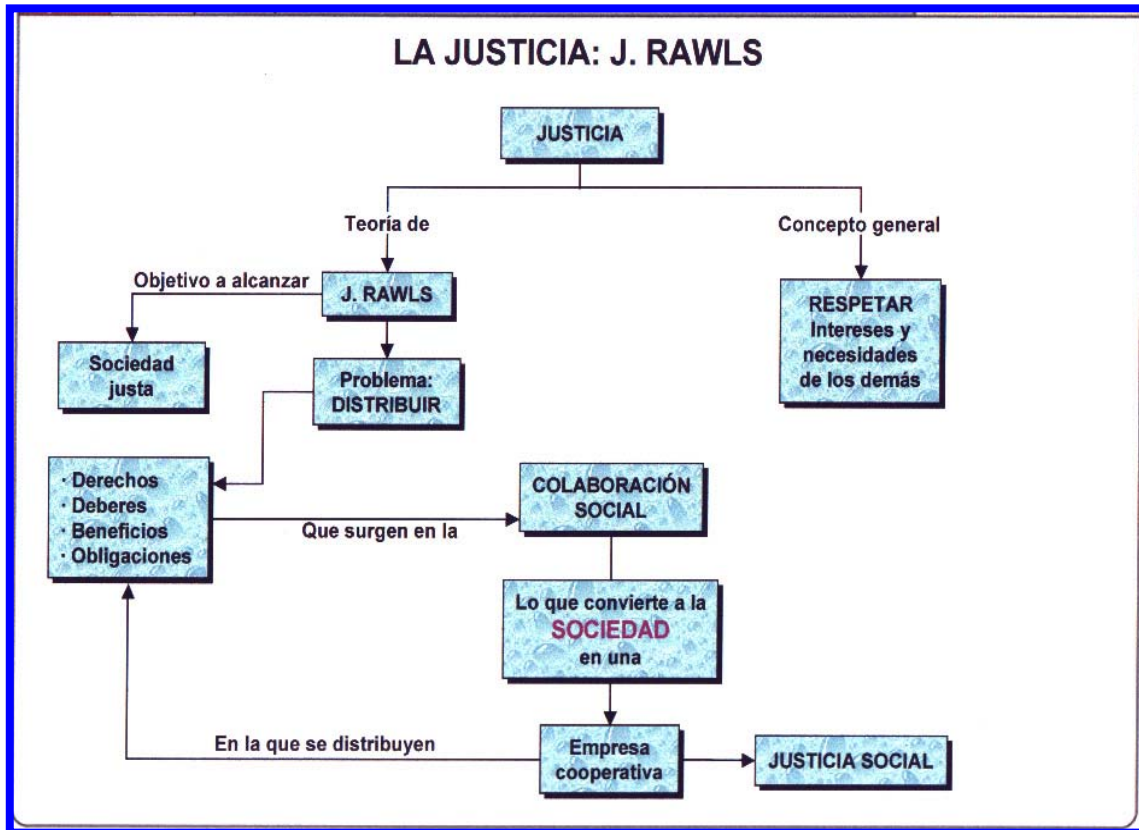
Las instituciones sociales tienen el deber moral de ser justas. Esto hace posible que las personas que vivan en una sociedad puedan desarrollar su propio proyecto ético y, por tanto ser felices. Las personas pueden proponerse cualquier ideal ético siempre que haya un respeto básico a los principios de la **justicia**. Este límite es válido para todos; si no fuera así, no podríamos hablar de una sociedad justa.

Entre la felicidad y la justicia debe haber una relación de enriquecimiento mutuo, el afán de justicia debe ser un componente necesario del ideal de felicidad. Esto significa que no podemos contentarnos con una felicidad basada únicamente en lo material. Por el contrario, no podremos ser felices jamás, si vivimos en una sociedad injusta sea cual sea nuestra condición.

La justicia como equidad:

La justicia debe entenderse como la distribución equitativa de los derechos entre todos los ciudadanos. Si no fuera de este modo, se produciría la injusticia. Sin embargo, en las sociedades más desarrolladas económicamente tendemos a considerar que la felicidad es el bienestar material que vemos amenazado cuando se produce una exigencia de justicia. Parece que se diera una incompatibilidad entre la felicidad del individuo y un reparto equitativo de las ventajas sociales. Pero la justicia es una virtud esencial de las sociedades sin la cual no es posible una auténtica situación de paz y de cooperación comunitaria.

²⁰ Rawls, John (1978). *Ibidem*.



Cuadro II.9.- Esquema de la justicia social de Rawls

4) Ética Dialógica. El diálogo como fundamento ético y aval de la norma moral de Apel y Habermas

*Ningún hombre es una isla, algo completo en sí mismo; todo hombre es un fragmento del continente, una parte del conjunto; (...).*²¹

John Donne.

*La palabra humana es palabra compartida, y por ello no solo explica el origen de nuestro pensamiento, sino también el sentido de nuestras acciones y compromisos.*²²

Agustín Domingo.

*El diálogo posee una fuerza transformadora. Cuando un diálogo se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma.*²³

Hans Goerg Gadamer.

Basten estas tres citas para comprender que el uso de la palabra es un medio privilegiado para solucionar los conflictos. Una de las condiciones básicas para que exista verdadera comunicación es que las personas tengan una disposición activa para escuchar y mantener un diálogo. Se trata de

²¹ Agustín Domingo, Tomás y Feito, Lydia (2003). *Ética (4º de Secundaria)*. Madrid. Ediciones S.M.

²² Agustín Domingo, Agustín; Domingo, Tomás y Feito, Lydia (2003). *Ibíd.*

²³ Agustín Domingo, Agustín; Domingo, Tomás y Feito, Lydia (2003). *Ibíd.*

fomentar nuestra capacidad para dialogar mediante una serie de habilidades como **la empatía, el respeto y la actitud activa**.

En ética, la tradición dialógica arranca de Sócrates (siglo V a. de C.) y pasa por el personalismo de autores como Martín Buber (siglo XX)²⁴. Actualmente resurge con fuerza en la ética discursiva creada por Karl Otto Apel y Jürgen Habermas, que tiene entre otras la peculiaridad de intentar poner en diálogo la ética kantiana. Creen ambos autores que la aportación kantiana es óptima pero adolece de un defecto: considera la **racionalidad moral** «monológica», cuando en realidad es **dialógica**. Las personas no llegaron a la conclusión de que una norma es ley moral o es correcta individualmente, sino a través del diálogo con los demás. Pero ¿A través de cualquier diálogo?

Supongamos que ponemos en cuestión alguna de las normas que hemos dado por buenas hasta el momento y que queremos averiguar si es moralmente correcta o no. Si fuéramos kantianos estrictos, la someteríamos al test del imperativo categórico, pero la ética discursiva propone someterla a un diálogo entre los **afectados** por la norma, que recibirá el nombre del **discurso** y se atenderá a algunas reglas. Ahora bien, para comprobar, tras el discurso, si la norma es correcta, habrá de atenderse a dos principios:

- a) **El principio de Universalización**, que en una formulación dialógica del imperativo kantiano de la universalidad:

Una norma será válida cuando todos los afectados por ella puedan aceptar libremente las consecuencias y efectos secundarios que se seguirán, previsiblemente, de su cumplimiento general para la satisfacción de los intereses de cada uno. Apel, K. O.²⁵

- a) **El principio de la ética del discurso**, que es una reformulación dialógica de la autonomía kantiana:

Solo pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de los afectados, como participantes en un discurso práctico. Apel, K. O.²⁶

Por lo tanto, la norma solo se declarará correcta si todos los afectados por ella están de acuerdo en darle su consentimiento, porque satisface, no los

²⁴ Buberl, Martin (1878–1975). Es más conocido por su filosofía del diálogo, un existencialismo religioso centrado en la distinción entre las relaciones directas o mutuas (que él llamó la relación Yo-Tú o diálogo).

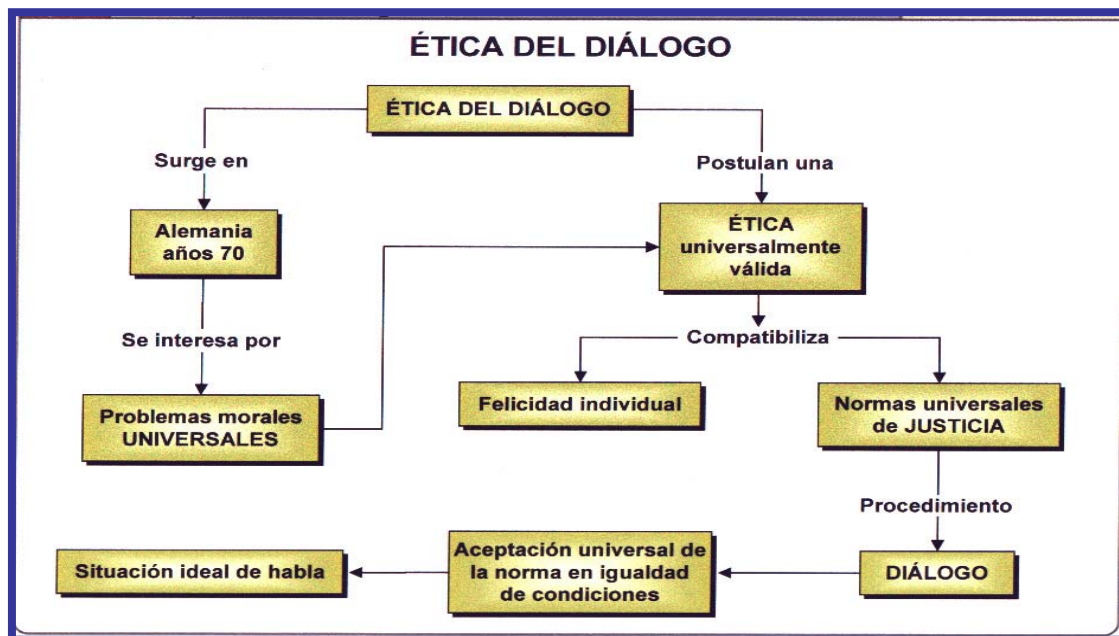
²⁵ Apel, Karl-Otto. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona. Paidós.

²⁶ Apel, Karl-Otto. (1991). *Ibidem*

intereses de la mayoría o de un individuo, sino **intereses universalizables**. El acuerdo al que lleguemos no será un pacto estratégico, en el que los interlocutores se instrumentalizan recíprocamente para alcanzar cada uno sus metas individuales, sino el resultado de un diálogo en el que se **aprecian** recíprocamente como interlocutores igualmente facultados, y tratan de llegar a un acuerdo que satisfagan intereses universalizables. Esto significa que la **racionalidad de los pactos** es racionalidad **instrumental**, mientras que la **racionalidad de los diálogos es comunicativa** y tiene en cuenta los intereses de todos. (Habermas, J. 1985)²⁷

Evidentemente, en ocasiones habremos de servirnos de estrategias, pero sólo actúa moralmente el que lo hace tratando de establecer las bases de una sociedad en la que sea posible la comunicación transparente, sin peligro para nadie.

Hablar de «*Dignidad humana*» carece de sentido si no aclaramos de qué somos dignos. La ética del discurso afirma que cada persona ha de reconocerse como interlocutor válido en cuantas normas le afecten. Por lo tanto, cuando se delibere sobre la corrección de esas normas, somos dignos de ser tenidos en cuenta en las decisiones: tenemos que poder participar en los diálogos en las condiciones más próximas posible a la simetría.²⁸



Cuadro II.10.- Mapa conceptual de la Ética del diálogo de Apel

²⁷ Habermas, Jürgen (1985). *La conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península.

²⁸ Apel, Karl-Otto. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona. Paidós.

Si comparamos ambos tipos de ética, podemos apreciar con mayor claridad las aportaciones que hace cada uno de ellos a la forma de entender nuestro comportamiento. La principal ventaja de la ética de fines es precisamente que nos ofrece unos contenidos concretos para llevar a cabo una vida feliz. Favorecen el planteamiento de un proyecto vital que sirve de orientación para nuestras decisiones. Por el contrario, las éticas del deber inciden en el cumplimiento de un deber que libremente nos imponemos a nosotros mismos, por ello fomentan el sentido de la responsabilidad.

Tipos de racionalidad	Características
<p align="center">Prudencial (Tradición aristotélica)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fin último natural y moral: felicidad (lo único que conviene a una persona en el conjunto de su vida). 2. Ámbito moral: el de la racionalidad que deliberada es el medio más adecuado para alcanzar un fin. 3. Lo razonable es elegir el término medio entre el defecto y el exceso. 4. Los principios han de aplicarse a los casos concretos, ponderando los datos del contexto.
<p align="center">Calculadora (Tradición utilitarista)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fin último natural y moral: felicidad (el máximo de placer y el mínimo de dolor). 2. Ámbito moral: el de la maximización del placer para todos los seres sentientes. 3. Principio moral: el mayor placer del mayor número. 4. Criterio moral: entre dos cursos de acción elegir aquel cuyas consecuencias procuran el mayor placer al mayor número.
<p align="center">Práctica (Tradición Kantiana)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fin moral: conseguir una buena voluntad. 2. Ámbito moral: el del respeto a lo absolutamente valioso (el ser humano). 3. Límite del calculo y la prudencia: lo que no tiene precio, sino dignidad. 4. Criterio moral: el test del imperativo categórico
<p align="center">Comunicativa. (Tradición dialógica).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fin moral: conseguir una voluntad que se guíe por las reglas y principios del discurso. 2. Ámbito moral: el de las normas que afectan a los seres humanos. 3. Principio: la norma solo será justa si todos y cada uno de los afectados la aceptan tras un diálogo celebrado en situaciones de simetría. 4. Criterio: que satisfaga criterios universalizables.

Cuadro II.11.- Características fundamentales de las cuatro teorías éticas más importantes²⁹

²⁹ Cortina, Adela y cols. (2000). *Ética. Guía y Recursos. 2º Ciclo de ESO*. Madrid. Santillana.

2.- TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL

La tarea moral consiste en llegar a ser lo que se pueda con lo que se es.
José Luis L. Aranguren

Ya hemos visto una clasificación de diferentes tipos de teorías éticas. Ahora hablamos de teorías de educación moral ya que «*la moral es un proceso. Se enseña y se aprende. Pertenece por tanto al mundo de la educación...*»³⁰ pero todas ellas pueden englobarse en dos posturas que las explican y fundamentan. En referencia a las teorías de educación moral se acostumbra a distinguir entre las que se basan en una moral heterónoma y las que defienden una moral autónoma. (Rodrigo, M. J. y cols. 1993: 84)³¹

Para ampliar información sobre las teorías de Educación Moral, podemos consultar la documentación que se indica a pie de página.³²

2.1.- La Moral Heterónoma

Acoge todas aquellas propuestas que entienden ésta como un medio de adaptación del individuo a la sociedad.³³ «*Sea por mecanismos biológicos o apelando a mecanismos de socialización identificación o condicionamiento, en todos estos el papel del sujeto que se adapta es muy limitado, quedándole como principal tarea la de hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, y sin que para ello tenga especial relieve sus capacidades cognitivas.*» En suma entienden esta formación como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad. La motivación de la conducta se guía en la búsqueda de recompensas y en la evitación del castigo. Un aspecto definitorio de esta postura teórica es la relatividad moral en la que se asienta.

³⁰ Sádaba, Javier (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid. Editorial Maeva.

³¹ Rodrigo, María José. y otros (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Editorial Visor.

³² Además de los documentos aportados en los diferentes números de pie de página podemos ampliar información en los documentos:

- Ruiz Corbella, Marta (Coord.). (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona. Ariel.
- Payá Sánchez, Montserrat (1997). *La educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

³³ Puig Rovira, Joseph María y Martínez Marín, Miguel (1989). *La educación moral y democracia*. Barcelona. Laertes.

Autores significativos a destacar con entre otros, Durkheim, Freud, Skinner y Darwin.

2.2.- La Moral Autónoma

Reúne, a su vez, todas aquellas teorías que comprenden la moralidad como un desarrollo permanente en el que se va construyendo un pensamiento moral autónomo. Cada sujeto en interacción con el medio, va elaborando sus principios de valor, sus normas concretas de conducta. Concede gran importancia al análisis de los procesos de razonamiento moral. La motivación de la conducta se orienta principalmente por la búsqueda de la realización personal. Defienden que los principios morales son comunes entre todas las culturas, aunque esto no contradice que en cada una de ellas se concrete de forma diferente. En esta postura debemos destacar la aportación de Piaget, Kohlberg, Turiel etc. Ha habido momentos en los que se ha puesto en duda, o incluso se ha ignorado, la dimensión moral del ser humano. Sin embargo ante los nuevos retos sociales, se pone de manifiesto la relevancia decisiva de la autonomía moral de los ciudadanos como factor clave para el desarrollo de la sociedad. Si pretendemos sociedades democráticas debemos formar a los ciudadanos como seres libres, autónomos capaces de participar en la construcción de un mundo más humano.

Características diferenciales de la moral Heterónoma y Autónoma	
Moral Heterónoma	Moral Autónoma
Relaciones interpersonales de coerción	Relaciones interpersonales basadas en la igualdad.
Respeto unilateral hacia el adulto.	Respeto mutuo entre iguales.
Percepción egocéntrica del mundo y de las relaciones sociales.	Superación de egocentrismo y aparición de conductas autónomas.
Prioridad del deber y la obligación por encima del bien y la autonomía.	Prioridad de la cooperación y el bien por encima de la imposición y el deber.
Autores representativos: Durkheim, Freud, Skinner y Darwin.	Autores representativos: Piaget, Kohlberg, Turiel ,etc.

Cuadro II.12.- Características diferenciadoras de la moral heterónoma y autónoma

2.3.- Las Teorías Psicológicas

Otra propuesta sobre teorías de educación moral que puede ayudar a clarificar este tema es la clasificación que parte de la convicción de que el

sentido moral surge como respuesta de cada individuo a determinados estímulos para él significativos. Esto indica que se parte de una estructura psicológica de la que dependen tanto la configuración como la realización de la moralidad. Puede englobarse aquí la teoría psicoanalítica, la cognitivo evolutiva, y la teoría del aprendizaje social.

Vidal, M. (1996)³⁴ hace un análisis de las grandes teorías que se presentan como marco explicativo de la conducta moral. Según éste «*no existe una sola teoría psicológica para explicar el comportamiento moral. Podemos decir que son tantas las teorías de la moralidad cuantas son las corrientes generales del pensamiento psicológico. Cada sistema u orientación psicológica integra la conducta moral dentro de su peculiar marco teórico*».

En esta misma línea, a pesar del volumen de investigación realizado en este campo en las últimas décadas, Etxebarria, I. (1999)³⁵ comenta que «*no existe todavía un modelo teórico que dé cuenta, de forma conjunta, del desarrollo de los tres componentes fundamentales de la moralidad, el cognitivo, el emocional y el conductual*».

Sin embargo, se pueden identificar algunos marcos teóricos como predominantes a la hora de explicar psicológicamente la conducta moral. Se destacan fundamentalmente tres que constituyen las tres grandes teorías o familias psicológicas que explican desde su peculiaridad la moralidad. Señalaremos a continuación los rasgos decisivos que identifican cada una de las teorías mencionadas:

2.3.1.- Teoría Psicoanalítica

Es clara y notoria la importancia que tiene la moralidad en la teoría psicoanalítica. Desde el padre Freud, hasta sus seguidores como Erikson, pasando por los epígonos más o menos críticos como E. Fromm, la teoría psicoanalítica se ha ocupado profundamente de la conducta moral. Reduciendo a sus trazos estructurales, el marco teórico psicoanalítico del comportamiento se concreta en los puntos siguientes.

- El aspecto prevalente que la teoría psicoanalítica destaca en la conducta moral es la dimensión emotiva de la personalidad. Esta surge del mundo afectivo y se concreta en el mundo de la afectividad, cuasi-

³⁴ Vidal, Marciano (1996). *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. Madrid. PPC.

³⁵ Etxebarria, Itziar (1999). *Desarrollo afectivo y social. Capítulo 6. El desarrollo moral*. Madrid. Pirámide.

identificándose con la instancia psíquica del «*superyo*» que de forma genérica podemos decir que es la génesis de la conciencia moral.

- El camino que sigue el proceso de moralización (o desmoralización), partiendo del «*ello*» que es el ser amoral: según la teoría psicoanalítica es la utilización de los procesos psicológicos de identificación / rechazo y de idealización del «*yo*». La idealización y el rechazo se refieren directamente a la «imagen parental» (a todo lo que tenga figura y función de «lo parental»); la idealización del «*yo*» es la proyección normativa del mundo del «deseo».

Forma esquemática de la teoría freudiana del desarrollo moral	
Ello	Ser amoral.
Yo	Primera moralidad. (Conciencia del bien y del mal. Se obedece a las normas impuestas por lo parental).
Superyo	Génesis de la conciencia moral.

Cuadro II.13.- Forma esquemática de la teoría freudiana del desarrollo moral³⁶

- El Método utilizado por la teoría psicoanalítica para el conocimiento de la estructura y de la función de la moralidad es el método psicoanalítico.

2.3.2.- Teoría cognitivo-evolutiva

El enfoque cognitivo-evolutivo ha sido el dominante en el estudio del desarrollo moral en las últimas décadas. Tiene como iniciador y representante más cualificado a Piaget y como discípulos y continuadores de la línea piagetiana a importantes psicólogos y pedagogos del mundo anglosajón: Kohlberg, Wilson, Williams, Bull, Sugarman, etcétera.

Podemos decir que Piaget inició la consideración cognitivo-evolutiva del comportamiento moral de un modo accidental. Su intención primordial y directa al realizar los estudios sobre el criterio moral del niño no era la de analizar psicológicamente la conducta moral en cuanto tal; ni menos, la de proponer una pedagogía moral específica. La finalidad de sus estudios, se movía dentro de la preocupación del conocimiento de la forma y evolución del pensamiento infantil.

³⁶ Etxebarria, Itziar (1999). *Desarrollo afectivo y social. Capítulo 6. El desarrollo moral*. Madrid. Pirámide.

Aunque sin preverlo su autor, sus estudios propiciaron una nueva orientación en el análisis psicológico de la conducta moral. Esta educación, fue la base teórica de otros estudios más directamente relacionados con la educación (pedagogía y didáctica) del sentido moral.

Es cierto que dentro de la corriente cognitivo-evolutiva, no todos tienen la misma forma de ver la moralidad, incluso no faltan anotaciones críticas a las intuiciones piagetianas por parte de diferentes autores; sin embargo hay algo que les une a todos: El marco cognitivo evolutivo desde el cual analizan la moralidad del niño, del adolescente y del joven. Baste recordar la importancia de los estudios psicológicos-educativos de Kohlberg³⁷, así como las aportaciones de Wilson, J. (1973)³⁸, Williams, N.³⁹ (1976), Bull, N. J. (1976),⁴⁰ Sugarman, B.⁴¹ (1973), Kay, W. (1977)⁴², etcétera.

El marco teórico de esta teoría puede ser expresado con los siguientes rasgos:

- El aspecto prevalente que destaca la teoría cognitivo-evolutiva es la dimensión intelectual de la moralidad. Esta se mide primordialmente por el juicio o criterio moral, por el tipo de motivaciones intelectualmente asumidas y por las sanciones que racionalizan la conducta moral. De un modo más concreto se pone particular énfasis en el aspecto de donde viene la moralidad (heteronomía, socionomía, autonomía).
- El camino que sigue el proceso de moralización (o desmoralización) según esta teoría es el proporcionado por los mecanismos de equilibrio psicosocial. Es decir, la moralización se realiza a través de una combinación de procesos provenientes del medio. La equilibración entre individuo y medio es la palabra que expresa adecuadamente el cauce de los procesos moralizadores o desmoralizadores.

³⁷ Fernández Herrero, B. (1993). El esquema de Kohlberg revisado: Peters y la evolución moral temprana: *Paideia*. Núm. 24. Págs. 461–486.

³⁸ Wilson, J.; Williams, N. y Sugarman, B. (1967). *Introduction to moral Education*. Marmondworth.

³⁹ Wilson, J.; Williams, N. y Sugarman, B. (1967). *Ibidem*.

⁴⁰ Bull, N. J. (1986). *La educación moral*. Barcelona. Estella.

⁴¹ Wilson, J.; Williams, N. y Sugarman, B. (1967). *Ibidem*.

⁴² Kay, W. (1977). *La educación moral*. Buenos Aires. Ateneo.

- El método utilizado por la teoría cognitivo-evolutiva para el conocimiento de la estructura y de la función de la moralidad es el método clínico (entrevista) y la utilización elemental de la estadística.

2.3.3.- Teoría del aprendizaje

La peculiaridad de este marco referencial viene dado por la procedencia conductista de estas teorías y por su orientación marcadamente experimental. Debido a esa peculiaridad ofrecen más que realizaciones concretas, orientaciones de carácter global y en perspectivas de futuro. De hecho las propuestas que presentan requieren más preparación, más tiempo y más atención del que hoy por hoy se tolera en los proyectos de tipo educativo.

Por otra parte, las teorías del aprendizaje no constituyen un cuerpo doctrinal compacto en relación con el tema de la moralidad; no existe en ellas un acuerdo como el que se puede encontrar en las teorías mencionadas anteriormente. Son notables las diferencias de planteamiento y de orientación entre el conductismo tecnológico de Skinner, la Psicología de Eysenck y los representantes de la terapia de conducta. Estas diferencias hacen que las teorías del aprendizaje no puedan ofrecer un marco teórico para la conducta moral tan funcional y concreta como las dos teorías anteriores⁴³.

Reduciendo a denominador común el marco teórico de las teorías del aprendizaje señalamos los siguientes rasgos unificadores:

- El aspecto prevalente destacado por las teorías del aprendizaje en la conducta moral es la dimensión conductual. Se entiende el comportamiento moral como una respuesta sometida al aprendizaje, en cuanto condicionada por la manipulación de determinadas variables.
- El camino que sigue el proceso de moralización o desmoralización según las teorías del aprendizaje es la creación de relaciones funcionales entre diversos tipos de variables independientes y la conducta moral en cuanto a variable dependiente. Ello se logrará mediante la manipulación de las variables.
- El método más utilizado para el conocimiento de la estructura y de la función de la conducta moral según estas teorías es el método experimental.

⁴³ VV AA (1975) Primer simposio sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid.

LA CONDUCTA MORAL EN LAS DIFERENTES TEORÍAS PSICOLÓGICAS			
	TEORÍA PSICOANALÍTICA	TEORÍA COGNITIVO EVOLUTIVA	TEORÍA DEL APRENDIZAJE.
ASPECTO PREVALENTE DE LA CONDUCTA MORAL	Dimensión emotiva	Dimensión intelectual	Dimensión conductual.
PROCESOS DE MORALIZACIÓN	Identificación/ rechazo e idealización del yo.	Equilibrio psico social.	Manipulación de variables.
METODO PARA EL ESTUDIO DE LA CONDUCTA MORAL	Psicoanalítico.	Clínico y de estadística	Experimental.
AUTORES MÁS REPRESENTATIVOS	Freud, Erikson, Fromm...	Piaget, Kohlberg, Wilson, Williams, Bull, Sugarman...	Skinner, Eysenck.

Cuadro II.14.- Marco teórico de la conducta moral en las diferentes Teorías Psicológicas⁴⁴

⁴⁴ Vidal, Marciano (1996) *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. Madrid. PPC.

3.- MODELOS Y ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN MORAL

Todo ser humano debe desarrollar su propia personalidad, todas y cada una de sus capacidades, pero de forma especial, debe decidir como quiere ser y el modo como quiere vivir. Estas decisiones vitales se asientan de forma explicita o implícita, en la concepción que tenga del hombre y de la sociedad.

José M^a Puig Rovira

En apartados anteriores hablamos de la moral como conjunto de actitudes, creencias y principios que orientan y dirigen las acciones y decisiones de los individuos y grupos de una manera inmediata, intentando dar respuesta a la cuestión ¿qué debo hacer?, ante las numerosísimas opciones entre las que ha de elegir, para dar un sentido determinado a su conducta. Esto le permite al individuo ir desarrollando su capacidad para conocer y juzgar la bondad o maldad de las acciones, tanto propias como ajenas o, lo que es lo mismo, su **conciencia moral**; la cual, permite que cada individuo se vaya formando su propia biografía en la dirección que considere correcta, después de advertir y valorar diferentes circunstancias y acciones, y vaya formándose su propio **proyecto de vida**; realizándose como persona. En función de las normas que seguimos al obrar vamos conformándonos un tipo de moral u otra. Pero quizá, antes de proseguir, haya que preguntarse si realmente:

3.1.- ¿Es necesaria la Educación Moral?

Todo ser viviente está situado en un espacio y en un tiempo determinado y está rodeado de unas circunstancias y una realidad a la que debe dar respuesta en la medida de sus posibilidades. En el animal existe un ajuste automático entre situación y respuesta. En los humanos por el contrario, este mecanismo está mucho más difuminado, La relación del ser humano con la realidad se fundamenta en un vínculo de justificación. Al responder a una situación primero tenemos que hacernos cargo de ella, recomponerla mentalmente y decidir entre distintas posibilidades, esto es, justificar — básicamente ante nosotros mismos— lo que hacemos, para, después, llevarlo a la práctica. Pero al decidir entre las distintas probabilidades que se nos ofrecen, no sólo estamos decidiendo una forma de comportamiento, sino que a

la vez nos vamos autodefiniendo, autodeterminándonos a nosotros mismos. Zubiri, X. (1986)⁴⁵ nos aclara esta idea de forma certera.

(...) al dar respuesta a cada situación, los seres humanos, vamos determinando nuestra forma de ser, nuestra personalidad moral: vamos pasando de una estructura moral indiferenciada (que es siempre posibilidad de ser) a una estructura moral diferenciada (Una forma de ser concreta).

Zubiri, X.

Antes de adentrarnos en el epígrafe principal de este apartado del capítulo, es oportuno profundizar en la idea de si es o no necesaria la educación moral, para lo cual nos ayuda también la aportación al respecto de Puig Rovira, J. M. (1996)⁴⁶ con sus palabras que entendemos clarificadoras:

Todo ser humano debe desarrollar su propia personalidad, todas y cada una de sus capacidades, pero de forma especial, debe decidir como quiere ser y el modo como quiere vivir. Estas decisiones vitales se asientan de forma explícita o implícita, en la concepción que tenga del hombre y de la sociedad. El sentido que posee del ser humano y de la comunidad, la relación entre ambos, etc., serán los condicionantes del proyecto vital de cada persona. Lógicamente lo que todos pretendemos es asegurarnos la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres, pero para ello necesitamos la intervención de forma directa o indirecta de diversos agentes que nos muestren esas formas de vida deseables, esos valores, habilidades etc., que nos ayuden en el desarrollo de nuestra personalidad moral.

En todos esos agentes (familia, escuela, contexto) a los que hace referencia Puig debe estar presente la educación. La educación es una actividad moral ya que trata de ayudar al educando a ir configurando esa personalidad moral, consolidando una forma de situarse y responder a la realidad. Por esta razón, hablar de educación moral es de alguna manera un pleonasma, una reiteración. No se puede concebir el término educación sin hablar de valores, de lo moral, pues la educación se refiere siempre a la estructura moral del ser humano. Jover, G. y Ruiz, M. (2003)⁴⁷ refuerzan esta idea:

Como personas tenemos, una condición física, una condición psíquica, una condición social... y una condición moral. Estas dimensiones, no son realidades separadas, sino que forman una unidad. Así el origen de la condición moral puede situarse en la desespecialización psicobiológica del ser humano, el cual no está atado a los estímulos del entorno. Nuestra respuesta a estos estímulos no es automática.

⁴⁵ Zubiri, Xavier (1986). *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza Editorial.

⁴⁶ Puig Rovira, Joseph María (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.

⁴⁷ Ruiz, M. (2003). *La educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona. Ariel.

Por lo tanto el ser humano tiene que, una vez recibidos los estímulos; procesarlos, pasarlos por su conciencia, emitir un juicio y darles salida a cada una de las situaciones, después de hacer una criba de las respuestas, integrando todas las condiciones que mencionamos en el párrafo anterior.

De una forma sencilla en apartados anteriores citábamos algunas palabras de Sádaba, J. (2004)⁴⁸

« (...) la moral es un proceso. Se enseña y se aprende. Pertenece por tanto al mundo de la educación (...)» Y en unas líneas posteriores sigue comentando «la moral en suma es algo vital. Nos va la vida en vivir peor o mejor. Eso no es ya cosa de niños. Sólo que es bueno que comencemos a saberlo desde niños».

Estando claro que la moral es cosa de la educación y que además debe ser transmitida a los jóvenes, no es de extrañar que las instituciones educativas se interesen por ella a través de los currículos oficiales. Centrándonos en la escuela y en concreto en la Enseñanza Obligatoria, que es la que nos ocupa, son significativos algunos párrafos de los decretos de la Educación Obligatoria (1991)⁴⁹ en los que se pone de manifiesto la necesidad de la educación integral y en concreto de la educación moral.

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos de esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. **La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso de educativo, que han de permitir a los alumnos actuar con una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y los valores de los demás.**

Esto queda reforzado también en el siguiente texto:

La educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de la información y conocimientos, **pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.**⁵⁰

⁴⁸ Sádaba, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid. Editorial Maeva.

⁴⁹ Real Decreto 1.345/1991.

⁵⁰ Real Decreto 1.344/1991.

Además de lo comentado, existe este compromiso por parte del actual sistema Educativo con la educación moral de los alumnos por múltiples motivos; de estos dan cuenta Puig Rovira, J. M. y Martín, X (1998)⁵¹ en el libro *Educación moral en la escuela*; y nosotros resumimos en el siguiente cuadro.

Razones por las que es necesaria una formación moral.	
Desarrollar una educación integral	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Desarrollo de capacidades de juicio y acción moral. ❑ Adquisición de hábitos de convivencia. ❑ Apropiación de valores. ❑ Construcción de la autonomía personal.
Responder a una crisis de valores	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Adhesión a valores y su incorporación a la vida. ❑ Respuesta a problemas de convivencia y supervivencia. ❑ Búsqueda de sentido a la propia existencia. ❑ Adopción de modelos para guiar la conducta.
Educar para vivir en democracia	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Elaboración de proyecto de vida. ❑ Aplicación en ámbitos de participación. ❑ Construcción de criterios morales propios, razonados y solidarios.
Acoger la demanda de la Reforma Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Insistencia en formación integral. ❑ Adquisición y desarrollo de valores individuales y colectivos. ❑ Compromiso con ideales democráticos. ❑ Participación sustantiva y responsable en la sociedad.

Cuadro II.15.- Razones por las que es necesaria una educación moral en la Enseñanza Obligatoria

Analizada, aunque de forma resumida, la importancia de la educación moral hemos de aceptar como dice Escámez Sánchez, J. (1998: 306)⁵² que:

(...) una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica.

Con estas palabras estamos reconociendo que ese individuo necesita una formación dirigida hacia el desarrollo de contenidos, capacidades, destrezas, actitudes y valores que le ayuden a desarrollar la cognición, la afectividad y la voluntad que dirijan su conducta. Además, resulta asimismo

⁵¹ Puig Rovira J. M. y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Teoría y práctica. Barcelona. Edebé.

⁵² Escamez Sánchez, Juan (1998). La educación moral, en Altarejos, F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*. Temas. Madrid. Edit. Dynkinson.

evidente que no existe un único modo de entender la educación, por lo que también podemos afirmar que aunque toda educación es moral, hay diversas formas de atenderla, de orientar de forma específica la acción educativa hacia este objetivo. De ahí que existan distintas teorías y modelos teóricos a cerca de cómo entender y llevar a cabo una educación moral específica, a tenor de las circunstancias y los modos de pensar predominantes, o influidos por las teorías filosóficas, políticas, sociales, etc., que prevalecen en cada momento histórico. De estos modelos de educación moral nos vamos a ocupar en el siguiente epígrafe:

3.2.- Modelos de Educación Moral más significativos

De las teorías que ya hemos señalado se desprenden diferentes modelos. Recordamos que los Modelos según Román Pérez, M. y Díez López, E. (1994)⁵³ «*Son representaciones selectivas de elementos esenciales que nos permiten descubrir, explicar, y conducirnos a la descripción racional de recursos, técnicas y procedimientos*» Numerosos autores (Buxarrais, M. R. (1997), Puig Rovira, J. M. (1996), Escámez Sánchez, J. (1991) y Rodríguez, J. M. (1997) proponen diferentes alternativas a la hora de clasificar estos modelos, si bien normalmente, suelen ser complementarias Basándonos en algunas de estas propuestas consideramos los siguientes modelos como los más significativos:

LOS MODELOS DE EDUCACIÓN MORAL MÁS SIGNIFICATIVOS
1. Educación moral basada en la Socialización
2. Educación moral basada en la Clarificación de valores
3. Educación moral basada en el Desarrollo del juicio moral
4. Educación moral basada en la Formación de hábitos y el carácter
5. Educación moral basada en la construcción de la personalidad moral
6. Educación moral concebida como proyecto de vida

Cuadro II.16.- Modelos de Educación Moral más significativos

3.2.1.- Educación Moral basada en la Socialización

La sociología clásica (Durkheim, Parsons, Merton) junto al psicoanálisis, conductismo o aprendizaje social, a pesar de sus diferencias específicas han explicado como los individuos a través de un proceso de socialización informal y por las instituciones (familia, escuela) incorporan los valores del sistema

⁵³ Román Pérez, M. y Díez López, E. (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid. EOS.

social. El autor históricamente más representativo de este modelo es Emile Durkheim (1972: 33)⁵⁴ cuya orientación teórica adopta un principio sociologista: «*En cualquier sociedad estudiada el derecho y la costumbre fijan nuestra conducta*», para quien la sociedad es tanto el origen como el fin de la moralidad. Las normas morales son expresión de un ideal colectivo, sin el cual la sociedad no es posible. La moral esta hecha por y para la sociedad. En consecuencia, la educación se concibe como socialización, esto es,

(...) la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en el tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que esta destinado de manera específica.(Durkheim, E. 1976: 98)⁵⁵

Esta socialización supone, en cierta manera, violentar la naturaleza humana individual.

La sociedad tiene una naturaleza propia y, consiguientemente, exigencias totalmente diferentes de aquellas que están implicadas en nuestra naturaleza individual. Los intereses del todo no son necesariamente los intereses de la parte; por eso mismo, la sociedad no puede formarse ni mantenerse sin pedimos continuamente sacrificios que pesan sobre nuestras espaldas.

Entre individuo y sociedad existe una especie de antagonismo. La formación moral nunca se dará, por ello, de manera espontánea, sino que se hace necesaria la intervención directa de los educadores que presionen la interiorización de las reglas socio-morales necesarias para vivir en sociedad.

Para Durkheim, la moralidad descansa sobre tres pilares, que se convierten en objetivos de la acción educativa:

a) Espíritu de disciplina

Es el primer elemento de la educación moral, porque, según Durkheim, E. (1976: 198)⁵⁶ es el que hace posible la regularidad en las acciones morales y el respeto a la autoridad con que se nos presentan las normas morales, y sin los cuales la moralidad no sería posible. Para que esta pueda darse, «*es menester que el individuo este constituido de tal modo que sienta la superioridad de aquellas fuerzas morales de más alto valor y se*

⁵⁴ Durkheim, Emile (1972). *La educación moral*. Buenos Aires. Schapire.

⁵⁵ Durkheim, Emile (1976). *La educación como socialización*. Salamanca. Sígueme.

⁵⁶ Durkheim, Emile (1976). Op. cit.

incline ante ellas». Las normas morales extraen esta autoridad de su carácter social, que se sitúa por encima del individuo. Rubio Carracedo, J. (1992)⁵⁷ profundizando en esta idea comenta que la autora a la que nos referimos, se basa en que el hecho socio-moral persigue regular socialmente la conducta a partir de «*la autoridad*» que emana del sistema de normas morales vigentes, «*el sistema de mandatos*». De ahí que el instrumento básico sea el inculcar *el espíritu de disciplina*, incluso con castigos que busquen el «*gusto por la medida y la moderación*».

b) Adhesión al grupo social

A la vez, los fines morales son los que tienen por objeto una sociedad y el dominio de la moral comienza donde comienza el dominio social. En definitiva, el hombre solo actúa moralmente cuando persigue fines superiores a los fines individuales. De ahí la importancia del segundo elemento fundamental de la moralidad: «*la adhesión a los grupos sociales*», pues el individuo sólo puede realizarse a través de su grupo social; empezando por el más cercano, la familia y terminando por la sociedad política, como realización progresiva de un ideal de humanidad. «*Para que el hombre sea un ser moral es necesario que se interese por algo distinto de sí mismo, es necesario que sea y se sienta solidario de una sociedad, por muy modesta que sea. Por eso, la primera tarea de la educación moral consiste en unir al niño con la sociedad que le rodea desde más cerca, esto es, con la familia. Pero si en líneas generales la moralidad empieza con el comienzo de la vida social, existen también diversos grados de moralidad en cuanto que no todas las sociedades de las que el hombre puede formar parte tienen el mismo valor moral. Hay una, sin embargo, que goza de una verdadera y auténtica supremacía en comparación con las demás; se trata de la sociedad política, de la patria, pero con la condición de que se la conciba no como una personalidad ávida y egoísta, preocupada únicamente de extenderse y engrandecerse en detrimento de las personalidades semejantes, sino como uno de los múltiples órganos que concurren en la realización progresiva de la idea de humanidad.*» (Durkheim, E. 1976: 235)⁵⁸

⁵⁷ Rubio Carracedo, J. (1992) Educación moral. En Vidal, M. *Conceptos fundamentales de ética teológica*. Valladolid. Editorial Trotta.

⁵⁸ Durkheim, Emile (1976): *La educación como socialización*, Salamanca, Sígueme

c) Autonomía de la voluntad

Durkheim, dentro de la moral heterónoma que propone, también habla de *autonomía de la voluntad*. Diferenciándose del significado que a esta concede Kant, en la que se actúa por lo que me dicta mi razón, y no por otros motivos como las normas sociales. Para Durkheim, E. (1996: 266)⁵⁹, la razón del hombre no se da a sí misma la norma, sino que esta viene impuesta por la sociedad. «*Pero este orden que el individuo como tal no ha creado ni ha querido deliberadamente, puede ser suyo mediante la ciencia.*» Autonomía significa, entonces, conocimiento científico de esas normas en el sentido de comprender y conocer por que nos obligan de hecho, por que son necesarias, de donde extraen su fuerza, etcétera.

Se ha señalado que desde este planteamiento la moral se defina como,

*(...) una obra colectiva que recibimos y adoptamos, pero que no contribuimos a elaborar. Y, por lo tanto, la responsabilidad del sujeto que se esta formando queda muy limitada; no tiene más tarea que hacer suyas las influencias que se le imponen desde el exterior, sin que su conciencia y voluntad tengan papel alguno en la aceptación, rechazo o modificación de las prescripciones morales que recibe.*⁶⁰ (Puig Rovira, J. M. 1996: 20)

Jover, G. (1999:43 y ss.)⁶¹ opina que con ello está limitando seriamente la dimensión personal, creadora, que puede poner en activo cada individuo a la hora de ir aceptando los contenidos morales, plantea una formación moral desde la socialización realmente interesante; sin embargo, deja abiertos muchos interrogantes a la hora de proponer una verdadera autonomía del sujeto y de su contribución en el desarrollo y clarificación de esos mismos contenidos. Otro interrogante que surgen en un contexto de multiculturalidad es cómo debe formarse a los ciudadanos que están viviendo en esas sociedades, qué grupo social debe prevalecer, cómo se contemplarían los derechos de los grupos minoritarios en esa sociedad política de la que habla este autor, etc. Sin duda, Durkheim no vivió esta situación, pero es uno de los principales problemas que se están planteando en la sociedad actual y que no encuentra respuesta adecuada en este modelo.

⁵⁹ Durkheim, Emile (1976). Op. cit.

⁶⁰ Puig Rovira, Joseph María (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.

⁶¹ Para una revisión que intenta superar algunos de los planteamientos usuales sobre este modelo, véase Barcena, F.; Gil, F. y Jover, G (1999) «La socialización como forma de educación moral» *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao. Desclee de Brouwer. Págs. 43–70.

3.2.2.- Educación Moral basada en la Clarificación de valores

La clarificación de valores se desarrolló de forma especial en Estados Unidos en la década de los años sesenta y setenta. Algunos de sus principales representantes son Raths, Kirschenbaum o Howe, siendo la obra más representativa la de Raths, Harmin y Simon, *Values and Teaching* (1996)⁶². Que consideran, como idea central, que la función de la educación formal, no es la de transmitir valores sino la de posibilitar la reflexión de los mismos. Parte de la psicología de Maslow y Rogers, en la que el educador aparece como un facilitador, que no tiene que infundir valores, sino ayudar a cada cual a que clarifique los suyos.

Se pretende, mediante una acción sistemática y planificada, siguiendo los pasos de lo que han llamado «proceso de valoración», ayudar al sujeto que se educa a darse cuenta de lo que realmente aprecia y quiere, y a actuar así de acuerdo con sus propias decisiones, y no con criterios del entorno. Se trata de colocar el centro de decisión en uno mismo: que los criterios con los que se decide sean los propios criterios asumidos, y que la conducta sea coherente con ellos. Es decir, que el sujeto sepa lo que quiere y actúe de acuerdo a ello.

De esta forma Raths, citado por Pascual, A. (1988:31)⁶³ define la clarificación de valores como *«una acción consciente y sistemática del profesor, u orientador, que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuales son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos»*.

El objetivo central de este modelo de educación moral se puede resumir en el **conocimiento de la propia identidad o autoconocimiento como paso previo al proceso de valoración**; aspecto que queda claro en estas palabras de sus principales valedores (Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967: 214)⁶⁴:

(...) cuando se reconoce el propio yo, se forjan los valores.

⁶² Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza*. México. UTEHA.

⁶³ Pascual, A. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid. Nancea.

⁶⁴ Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *Ibídem*.

Tal conocimiento de la propia identidad, se puede estructurar en tres ámbitos que contribuyen a darle continuidad, soporte y finalidad:

- a. conocimiento de sí o auto descubrimiento:** A través de la toma de conciencia y expresión de los propios sentimientos y deseos, preferencia, preocupaciones, temores, etcétera. Su núcleo hace referencia al yo más personal y privado. Hablamos de un proceso que implica un esfuerzo para recorrerlo, en el que se necesita la participación de capacidades auto valorativas, de auto observación y cognitivas. (Mediante el trabajo de este ámbito también podemos llegar al fomentar el desarrollo de un autoconcepto positivo).
- b. clarificación de la propia postura personal.** En lo referente tanto a la relación interpersonal (cuestiones de convivencia, trato, o relación-comunicación social) y en la realidad macrosocial (grandes temáticas sociomorales que afectan al conjunto de la humanidad).
- c. y construcción del yo.** Que supone la integración del conocimiento generado en lo dos ámbitos anteriores y la disposición para el cambio personal voluntario.

No se trata tanto de conocerse, como de aplicar de forma coherente los propios principios, opiniones y actitudes, valores en la línea de comportamiento que la persona misma se ha determinado. Para tal fin se necesita de la ayuda de las capacidades de autorregulación de la conducta. (Martínez, M. y Puig Rovira, J. M. 1991)⁶⁵

Tiene, por tanto, este enfoque un carácter reflexivo, procesual y dinámico; ofrece la posibilidad de combinar la dimensión biográfica (pasado) con la dimensión proyectiva (futuro); permite poner de manifiesto posibles incoherencias entre el pensamiento y la acción; y aprehender la dimensión introyectiva inherente, al concepto de educación y de desarrollo de la dimensión valorativa-moral. Estos tres ámbitos señalados con anterioridad revierten en la adquisición de autonomía y responsabilidad, respeto y aceptación de la diferencia. Payá, M. (1997).⁶⁶

Raths, Harmin y Simon. (1967), afirman que no podemos considerar que algo es un valor hasta que no se han recorrido una serie de estadios o momentos que hay que promover en el educando y que recibe el nombre de

⁶⁵ Martínez, M. y Puig, J. M. (1991) *La educación moral. perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó.

⁶⁶ Payá Sánchez, Montserrat (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

proceso de valoración, es decir, que aprenda a tomar decisiones libres, teniendo en cuenta posibles alternativas y consecuencias, y a proyectarlas en la acción. Para que el proceso de valoración llegue a ser realmente asumido, proponen siete exigencias u operaciones, que pueden agruparse en las categorías de elección, estimación y actuación, es decir, un proceso que implica pensamiento, afectividad y acción. Estas siete operaciones son:

- a. Selección: (Se trata de un proceso reflexivo e introspectivo; referida al pensamiento)
 1. Elegir libremente.
 2. Elegir teniendo varias alternativas.
 3. Elegir después de la cuidada consideración de las consecuencias de cada alternativa.

- b. Estimación: (Se trata de sentirse bien con la elección; referida a la afectividad)
 4. Estimar o apreciar la elección, sintiéndose satisfecho con ella.
 5. Estimar la elección, deseando afirmarla públicamente.

- c. Actuación: (referida a la conducta)
 6. Actuar según la elección.
 7. Aplicarla repetidamente con un criterio o patrón de nuestra vida.

Uno de los problemas habituales en la educación moral es la coherencia entre el pensamiento y la acción, es decir la coordinación entre lo que pensamos, en el plano de las ideas teóricas y lo que realmente hacemos cuando nos encontramos en una situación concreta. Teniendo esto en cuenta Raths, Harmin y Simon han procurado que el proceso de valoración no incida solo e los pasos que lleva a la elaboración de valores, sino también en la integración del pensamiento con la acción; la elección de valores deberá manifestarse en las conductas cotidianas.

Así pues en el proceso de valoración (o de elección) deberemos considerar el pensamiento, la afectividad y la acción como elementos constituyentes de la conducta moral.

Podremos decir que una persona posee tal o cual valor solo cuando haya concluido el proceso de valoración, que se compone de las tres fases ya

mencionadas, de esos siete pasos, a través de ciertas técnicas que comentaremos en epígrafes posteriores.

La principal crítica que se ha hecho a la clarificación de valores es su relativismo moral: lo que sea mejor depende de cada cual. No hay contenido valorativo objetivo que se considere mejor. Lo único que cuenta es la coherencia interna del sujeto, que realmente sea consciente de cómo piensa y lo traduzca en su conducta. Puede pensarse, además, que conduce a un cierto escepticismo, ya que únicamente pretende el replanteamiento y problematización continua de nuestros puntos de vista. Este relativismo y escepticismo induce a pensar que no existe ningún punto seguro y puede dificultar más que ayudar a la decisión a la hora de actuar, pues, a veces, necesitamos adoptar decisiones y tener cierta seguridad de que lo que estamos diciendo es lo correcto. Si nos dedicásemos a problematizar continuamente, nunca decidiríamos nada. La decisión moral es arriesgada y también hay que saber asumir ese grado de riesgo.

Raths, L. E. y cols. (1967: 53)⁶⁷ de hecho, admite que el profesor manifieste su punto de vista, que ofrezca una guía y una respuesta de contenido no solo clarificativa ante un problema. Ahora bien, solo lo admite cuando los alumnos ya tienen formado un criterio, no cuando no lo tienen. *«Si, no obstante, un maestro siente que los alumnos no están todavía acostumbrados al pensamiento crítico y a asumir posiciones independientes, puede ocultar sus creencias y actitudes hasta que los muchachos dejen de depender de su autoridad intelectual y moral»*. Pero, entonces, ¿Cuáles serán los criterios de elección de estos alumnos? Porque si no son los del educador, serán los del entorno. Podríamos pensar si en lo que se equivoca esta concepción es en no tener suficientemente en cuenta que a la elección libre se llega siempre tras un proceso previo de influencia, que, eso sí, ha de planificarse de tal manera que no dificulte esa elección. O dicho de otra forma, que a la autonomía moral se llega tras un proceso previo de heteronomía. De hecho, hoy se considera a la clarificación de valores de forma preferente como una estrategia de educación moral, que hay que saber combinar con otras técnicas, en la que se otorga valor a la orientación e influencia del educador.

⁶⁷ Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza*. México. UTEHA.

3.2.3.- Educación Moral basada en el desarrollo del juicio o razonamiento moral

El principal representante de este modelo es Kohlberg, que parte de la psicología de Piaget, la pedagogía de Dewey y la ética de Kant. A partir de estas fuentes, ésta se puede explicar en base a las notas que la definen. En concreto, nos referimos a los elementos cognitivista, deontológico, formalista y universalista.

- a) **La característica cognitivista** significa que es la razón la que determina el fundamento de la actuación moral, es decir, lo que es correcto o no desde un punto de vista ético. Este fundamento no hay que buscarlo en otros sitios: las normas sociales, la religión, o los sentimientos, sino que la propia razón es la que lo descubre. Al colocar en la razón el fundamento de la moralidad, se subraya la autonomía moral de los seres humanos. Es este quien, mediante su razón, descubre como tiene que actuar. Esto se opone a las éticas heterónomas, que sitúan el fundamento de la moralidad, fuera del hombre: en la religión o en la sociedad.

En consecuencia, el modelo de Kohlberg se centra en el desarrollo del juicio o razonamiento moral, es decir, en como la gente piensa acerca de lo que es correcto o incorrecto y como pueden estimularse formas más desarrolladas de razonamiento. Por eso, a su teoría se le llama también cognitivo-evolutiva. En uno de sus trabajos escribía Kohlberg, L. (1987: 85–86)⁶⁸:

Este enfoque recibe el nombre de cognitivo porque reconoce que la educación moral tiene sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales. Y se llama evolutivo porque entiende los fines de la educación moral como un movimiento a través de los estadios morales.

Kohlberg L. (1987), articuló una teoría de las etapas del razonamiento moral. El entorno constituye un elemento importante en la formulación y construcción de los valores del individuo. Este atraviesa una serie de etapas durante su desarrollo moral, aunque el ritmo del progreso varía de acuerdo con la idiosincrasia del individuo. Según Kohlberg el razonamiento moral se basa en la cognición y por tanto corresponde al educador crear un entorno que induzca al individuo a desplazarse a través de las etapas del razonamiento moral. A continuación

⁶⁸ Kohlberg, Lawrence (1987) «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral», en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F. (eds.) *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU.

presentamos las etapas de Kohlberg; en las que habla de tres niveles y seis estadios de razonamiento moral, que reflejamos de forma sintética en el cuadro siguiente⁶⁹:

SUPUESTOS	NIVELES Y ESTADIOS DE DESARROLLO	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • La autonomía moral del alumno • La educación moral entendida como potenciación del desarrollo moral desde la perspectiva cognitivista • Cada estadio presenta un modo peculiar de estructurar derechos y deberes 	Nivel preconvencional	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno por parte del educador. • Dada la dimensión social del individuo en cada estadio, esta marcado por una forma de razonar lo que esta bien o mal o por una interpretación de los derechos y deberes.
	Estadio 1: <i>moralidad heterónoma</i>. Se valora evitar el castigo y obedecer de forma incondicional a los superiores.	
	Estadio 2: <i>individualismo, finalidad instrumentales intercambio</i>. La acción correcta es la que instrumentalmente satisface las propias necesidades y, en ocasiones las necesidades de otros.	
	Nivel convencional	
	Estadio 3: <i>mutuas expectativas interpersonales</i>. La buena conducta es la que complace o ayuda a los demás y es aprobada por ellos.	
	Estadio 4: <i>moralidad del sistema social y conciencia de ello</i>. La autoridad, las reglas establecidas por la ley y el mantenimiento del orden social constituyen valores.	
Nivel posconvencional		
Estadio 5: <i>Moralidad de los derechos humanos y bienestar social</i>. Los valores concertados por la sociedad en los que se incluyen los derechos individuales, determinan lo que es correcto.		
	Estadio 6: <i>moralidad de principios éticos universales</i>. Lo correcto es definido por la propia conciencia conforme a los principios éticos elegidos por el individuo.	

Cuadro II.17.-. Estadios de desarrollo moral según Kohlberg

⁶⁹ Llopis, J. A. y Ballester, M. R. (2001) Op. cit. Pág. 171 y unimos aportaciones de VV AA (2001) *Los valores de la educación*. Barcelona. Gedisa. Pág. 31. (Tomado de Kohlberg, 1996 en Marsh y Stafford 1988: 269).

- b) **El aspecto deontológico** alude a que las éticas como la que sustenta el modelo de Kohlberg no se refieren a *cómo debe ser* el ser humano (honesto, justo, paciente...), no se refieren a rasgos de carácter o virtudes, sino a *como debe comportarse*. Kohlberg critica los enfoques de la educación moral centrados en el fomento de rasgos del carácter, a los que califica de adoctrinantes: ¿Qué justifica que sean esas virtudes y no otras? ¿Qué significan cada una de ellas?

Los valores morales, en la corriente de la «educación del carácter», son predicados o enseñados en términos de lo que podría ser llamado el «saco de las virtudes» (...) La educación del carácter y otras formas de educación moral adoctrinante han apuntado a la enseñanza de valores universales (se asume que la honestidad y la actitud de servicio son rasgos deseables para todos los hombres en todas las sociedades), pero las definiciones detalladas que se usan de esas virtudes son relativas: son definidas por las opiniones del profesor y por la cultura convencional, descansando su justificación en la autoridad del profesor.⁷⁰

- c) **El aspecto formalista** proviene también de las éticas kantianas, ya que estas éticas formalistas no proponen un contenido de moralidad (es decir, un contenido de lo que es bueno o malo, de lo que se puede o no hacer), sino solo criterios o principios formales racionales. En consecuencia, en el modelo cognitivo-evolutivo de la educación moral tampoco hay un contenido de moralidad. Se pretende con ello alejarse de cualquier posible influencia adoctrinante. No se enseñan normas de comportamiento, sino que lo que se pretende es fomentar el desarrollo evolutivo del razonamiento moral, hasta llegar a una fase de razonamiento autónomo basado en principios racionales

La tradición de filosofía moral a la que apelamos es la tradición racional o liberal, en concreto la tradición «formalista» o «deontológica» que va de Kant a Rawls. En los postulados de esta escuela es básica la consideración de que una moralidad adecuada esta basada en *principios*, esto es, que los juicios se realizan en términos de *principios universales* aplicables a toda la humanidad. El concepto de principio debe ser distinguido del *de regla o norma*. La moralidad convencional esta basada en reglas, fundamentalmente del estilo «tú no harás», tales como son presentadas por los Diez Mandamientos, en prescripciones de diferentes tipos de acciones. Los principios son fundamentalmente guías universales para tomar una decisión moral. Un ejemplo es el «imperativo

⁷⁰ Kohlberg, Lawrence (1987) «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral» en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F. (eds) *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*, Barcelona. PPU. Pág. 99.

categorico» de Kant⁷¹ del que hemos hablado en las Teorías éticas de educación moral. Para Kohlberg, el principio ético-racional fundamental es el principio de justicia. En cada uno de los estadios existe una forma de entender la justicia. En su definición de cómo se entiende la justicia como principio racional (universal) en el estadio superior, se basa en Rawls: lo justo es lo que «*cualquiera miembro de una sociedad escogería para esa sociedad si el ignorara la posición social que iba a tener en esa sociedad*». ⁷²

- d) **La cualidad universalista** recoge la vocación de las éticas kantianas, en las cuales esos principios formales de actuación se presentan como condiciones a priori de racionalidad, es decir, como algo que tiene que ser asumido por cualquier ser racional. Por tanto, no son principios relativos a una época y lugar: no son contingentes, sino universales. El modelo del desarrollo moral de Kohlberg participa de la misma nota de universalización, y así este trató de demostrar que el proceso evolutivo de desarrollo no es cultural, sino transcultural. Puede variar el contenido del juicio, pero no su forma. Es un desarrollo no cultural, sino natural del hombre, aunque cada cultura puede fomentarlo más o menos. Kohlberg critica por eso el modelo de clarificación de valores. Ambos comparten la preocupación por huir de cualquier posibilidad de adoctrinamiento. Los dos usan también los dilemas morales como procedimiento de educación moral. Pero, contrariamente a la clarificación de valores, el modelo de Kohlberg se basa en la idea de que hay formas de moralidad más altas o preferibles que otras, y que estas son las que hay que fomentar mediante la educación. Esta forma más alta es la del juicio moral basado en principios universales, que se alcanza ya en el último estadio.

Pasando de los fundamentos a la puesta en práctica, los principales procedimientos de educación moral en este modelo son: la discusión de dilemas morales, para fomentar el razonamiento moral, y una organización participativa de la escuela: lo que se ha llamado la «*comunidad escolar justa*». (De estos dos procedimientos o estrategias hablaremos en el epígrafe siguiente junto con un gran número de ellos que nos sirven para el desarrollo de la personalidad moral en su conjunto).

⁷¹ Kohlberg, Lawrence (1987) «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral» en Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (eds.) *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU. Pág. 96.

⁷² Kohlberg, Lawrence (1987) *Ibidem*, pág. 97

El modelo de Kohlberg ha sido objeto de diversas críticas, muchas de las cuales obligaron a introducir revisiones y modificaciones. Así, por ejemplo, en revisiones posteriores se introdujo un estadio de transición entre los niveles preconventional y convencional (o estadios 4 y 5), caracterizado por el relativismo y escepticismo, o se suprimió el estadio 6 integrándolo como una segunda forma del 5. Ahora bien, precisamente el hecho de haber suscitado tanta atención da cuenta de la potencialidad del modelo, al igual que el hecho de que muchas de estas críticas viniesen de sus propios continuadores. Aquí nos vamos a centrar en tres tipos de críticas relativas a las características que hemos visto antes: a) sobre la condición cognitivista; b) sobre la condición formalista y deontológica, y c) sobre la condición formalista.

- a) Se ha criticado al modelo de Kohlberg por centrarse en el desarrollo del razonamiento moral y descuidar la acción moral. La educación moral no puede referirse solo al razonamiento, sino sobre todo a la conducta, y entre ambos no hay una relación necesaria: podemos razonar sobre lo que debemos hacer y luego actuar de otra manera, pues en la conducta influyen otros factores además del razonamiento, por ejemplo, de tipo afectivo. Peters subrayó esta limitación al enfoque cognitivo evolutivo de Piaget y Kohlberg.

En este enfoque la explicación del desarrollo moral se adelanta solo como explicación del desarrollo del juicio moral. Existe el peligro de equiparar dicha explicación, de tipo cognoscitivo sobre el desarrollo moral, con todo el asunto, lo que llevaría a malas interpretaciones. Considérese, por ejemplo, el desarrollo del razonamiento de una persona autónoma. Para que dicho razonamiento influya en su conducta tiene que captar que, por ejemplo, las consecuencias que tenga para otra gente se deben tomar en cuenta en el caso de la ética de cumplir una promesa. Puede darse cuenta de que otra gente queda perjudicada, pero no preocuparle mucho [...] Al menos, por tanto, la explicación de Piaget y Kohlberg necesita complementarse por lo que se refiere a los aspectos motivantes y afectivos de la moralidad.
Peters, R. S. (1987: 128)⁷³

- b) En relación con la característica formalista y deontológica, así como Kohlberg critica de adoctrinante el modelo de la educación moral como formación del carácter, los partidarios de dicho modelo critican a Kohlberg que su forma de entender la educación moral conduce a un relativismo ético, al no proponer un contenido de moralidad. Según Kevin Ryan, (1992: 45–46)⁷⁴

⁷³ Peters, R. S. (1987) «Forma y contenido de la educación moral» en Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (eds.) *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU.

⁷⁴ Ryan, K. (1992) «La educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela», *Revista Española de Pedagogía*. Núm. 191. Págs. 45 y 46. De hecho, no es del todo cierto que en Kohlberg no haya un

(...) desde el momento en que Kohlberg ignora el contenido a favor de la estructura, no hay vía satisfactoria para juzgar en una determinada situación que solución es la mejor [...]. El problema, en mi opinión, es que una teoría moral que carece de la capacidad para distinguir entre un comportamiento bueno y uno malo es de escasa utilidad para orientar el trabajo de aquellos – profesores y padres – de quienes se espera que enseñen a los jóvenes un sistema ético adecuado o que les proporcionen una brújula para orientarles moralmente en su actuación.

- c) Por último, una parte de las principales críticas, o correcciones, que se han hecho al modelo Kohlberg se han centrado en la pretensión de que los estadios de razonamiento moral son universales, es decir, aplicables a todos los seres humanos de todas las culturas. Frente a esta pretensión, una discípula de Kohlberg, Carol Gilligan (1986)⁷⁵, trató de demostrar empíricamente la existencia de un sesgo de género en el modelo, el cual respondería al modo de razonamiento moral de los hombres, en términos impersonales de justicia y deber, pero no al de las mujeres, que se mueven más por criterios de relación personal, atención al otro, afecto, etcétera.

Como señala Rubio Carracedo, J. (1989: 518)⁷⁶ sería, sin embargo, incorrecto deducir de aquí alguna diferencia en términos de «naturaleza»; más bien, lo que la crítica de Gilligan sugiere es «*la presencia de factores de aprendizaje social, que vienen a configurar el desarrollo moral según las respectivas experiencias sociales de ambos sexos*». Por otro lado, la transculturalidad, es decir, la independencia de los estadios de condiciones culturales, solo parece estar probada para los estadios más bajos, mientras que los más altos se presentan en sociedades como la americana o la canadiense, pero no en otras. Existe el recurso de pensar que lo que sucede es que hay sociedades o culturas más desarrolladas moralmente que otras. La duda es, ¿Qué permite afirmar que nuestra sociedad, o la americana, es mejor que otras? En el fondo, lo que se cuestiona aquí es el mismo presupuesto filosófico kantiano del que parte Kohlberg: la posibilidad de encontrar un criterio moral racional que sea universal, y no histórico o cultural.⁷⁷

contenido de moralidad, por lo menos en sus etapas posteriores, que es de cuando procede, por ejemplo, la idea de la comunidad justa. Esta comunidad trata de fomentar unos valores determinados, los valores democráticos.

⁷⁵ Gilligan, C. (1985) *La moral y su teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, FCE.

⁷⁶ Rubio Carracedo, J. (1989). *La psicología moral, de Piaget a Kohlberg*, en Camps, V. (ed.) *Historia de ética*. Vol. 3. Barcelona. Crítica. Pág. 518.

⁷⁷ Sobre las críticas, réplicas y revisiones de los trabajos de Kohlberg existe cumplida información en Rubio Carracedo, J. (1987) *El hombre y la Ética*. Barcelona. Antrhopos. Págs. 153–203.

3.2.4.- Modelo de Educación Moral basado en la formación de hábitos y del carácter moral

Dentro de este modelo se reúnen diversos enfoques con una larga tradición en el ámbito educativo, que se asientan, de una u otra forma, en la filosofía aristotélica, y que han vuelto a emerger en propuestas como la adquisición de virtudes o la consolidación de hábitos. Entre ellas, ha adquirido durante las dos últimas décadas especial relevancia el movimiento de educación moral como formación del carácter. Surgió en Estados Unidos de mano de autores como Lickona, Kilpatrick, Wynne o Ryan, como respuesta a la clarificación de valores y al modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg.

Presenta diferentes interpretaciones y concreciones, aunque todos ellos parten del presupuesto de que la moralidad no reside únicamente en el aspecto cognitivo. Es decir, para considerar una acción moral se debe tener en cuenta no solo el conocimiento del bien, sino también la plasmación en conductas concretas. La educación moral deberá estar enfocada, por ello, al conocimiento del contenido moral a la vez que a la adquisición de disposiciones que faciliten el comportamiento moral, de modo que la persona vaya fraguando su carácter.

El carácter, éticamente considerado, es la personalidad moral, lo que a una persona le va quedando a medida que la vida pasa; [...] por lo tanto, va siendo definido a partir de cada uno de los actos voluntarios que, a lo largo de su vida, va realizando; actos que van dejando su huella en ella y, cuando se repiten, generan hábitos o disposiciones arraigadas para actuar de una determinada manera. Escámez Sánchez, J. (1998: 307) ⁷⁸

Se trata, pues, de fomentar en la persona que se educa la adquisición de unos rasgos o disposiciones morales gracias a los cuales, ante las diferentes situaciones de la vida, sepa decidir y actuar de acuerdo con unos determinados valores que se han asentado en la estructura de su personalidad (responsabilidad, justicia, sinceridad, lealtad, solidaridad...). En este modelo, la actuación del educador resulta, por ello, esencial no solo para transmitir los contenidos y valores morales, para enseñar a pensar, para diseñar las estrategias en situaciones de aprendizaje, sino también para lograr la actividad del educando, esto es, la puesta en práctica de acciones conformes a las disposiciones morales que se pretenden fomentar.

⁷⁸ Escámez Sánchez, Juan (1998) «La educación moral», en Altarejos F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*. Temas. Madrid. Edit. Dynkinson.

La noción de rasgos o disposiciones del carácter viene a ser un sustituto moderno de lo que los clásicos llamaban virtudes. Aristóteles, el filósofo clásico de la virtud por excelencia, la definía como «*una disposición a actuar de manera deliberada, consistente en una medida relativa a nosotros, determinada por la razón y del modo en que la determinaría el hombre prudente*». ⁷⁹ En el concepto de virtud hay, pues, dos elementos principales: disposición y razón. La virtud es una disposición, un hábito o una tendencia adquirida a obrar de una determinada manera. Aquí se subraya el aspecto volitivo o disposicional, frente al exclusivamente cognitivo. El sentido de disposición de la virtud significa, además, que una persona no es justa porque realice un acto de justicia, sino porque tiene la disposición a obrar de manera justa. Esta disposición se consigue mediante la realización de actos acordes con ella. «*A fuerza de practicar la justicia, la templanza y la valentía, llegamos a ser justos, sobrios y fuertes*» ⁸⁰

Pero ¿Cómo se determina lo que es una actuación justa en cada situación? Aquí entra el siguiente elemento: la razón. La virtud se mueve en un punto medio entre extremos y este punto lo determina la razón práctica o prudencia. La prudencia delibera y decide el curso de acción que hay que seguir atendiendo a las circunstancias específicas de la situación, pues el punto medio que define el comportamiento virtuoso será en función de ellas diferente. Como Gadamer H. G. (1977: 388 y ss.) ⁸¹ aclara, el conocimiento deliberativo o práctico de la prudencia no opera de tal manera que,

(...) primero se tenga y luego se aplique a una situación concreta. Las imágenes que el hombre tiene sobre lo que debe ser, sus conceptos de justo o injusto, de decencia, valor, dignidad, solidaridad, etc. [...] son en cierto modo imágenes directrices por las que se guía. Pero hay una diferencia fundamental entre ellas y la imagen directriz que representa, por ejemplo, lo que es justo no se determina por entero con independencia de la situación que me pide la justicia, mientras que el eidos de lo que quiere fabricar el artesano esta enteramente determinado por el uso al que se determina.

Para Aristóteles en su *Ética a Nicomaco* ⁸², considera que de estos dos elementos, la educación moral debe comenzar por la generación del hábito.

⁷⁹ Aristóteles. *Ética a Nicomaco*. II. 6. 1107a.

⁸⁰ Aristóteles. *Ibidem*. II. 1. 1103a.

⁸¹ Gadamer, Hans Georg (1977) *Verdad y método*. Salamanca. Sígueme.

⁸² Aristóteles. *Op. cit.*, X, 9 1179b.

El llegar a ser buenos piensan algunos que es obra de la naturaleza, otros que del hábito, otros que de la instrucción. En cuanto a la naturaleza, es evidente que no esta en nuestra mano, sino que por alguna causa divina la poseen los verdaderamente afortunados; el razonamiento y la instrucción quizá no tienen fuerza en todos los casos, sino que requieren que el alma del discípulo haya sido trabajada de antemano por los hábitos, como tierra destinada a alimentar la semilla, para deleitarse y aborrecer debidamente, pues el que vive según las pasiones no prestará oídos a la razón que intente disuadirle, ni aun la comprenderá y ¿Cómo persuadir a que cambie el que no tiene esta disposición? En general, la pasión no parece ceder ante el razonamiento, sino ante la fuerza. Es preciso, por tanto, que el carácter sea de antemano apropiado de alguna manera para la virtud, y ame lo noble y rehuya lo vergonzoso.

Esta misma idea la comparten los teóricos modernos de la formación del carácter. Para Wynne E. A. y Ryan K. (1993: 58)⁸³:

*(...) la primera necesidad moral del muchacho es evitar la racionalización. En lugar de eso, debe aceptar que lo importante es hacer las cosas duras sin pensar en ello y sin esperar una gratificación inmediata. Evidentemente, a medida que el alumno madura, o consolida una conducta apropiada, su habilidad para enfrentarse a casos complicados aumenta. Entonces es el momento para discutir temas complicados o conflictos de valores en pequeños grupos o charlas con el profesor. Pero tales exploraciones deben siempre basarse en la **obediencia y el esfuerzo**. Las discusiones formales sobre las virtudes tradicionales que transmite la escuela son menos importantes que el grado en el que el alumno se compromete con ellas.*

La justificación que ofrecen estos autores es que problematizar continuamente cualquier cuestión moral no fomenta la consolidación en el educando de un criterio moral, sino sólo escepticismo.

Al igual que en otros modelos, también en éste cualquier área del currículo como es el caso de la Educación Física, puede aprovecharse para la educación moral, así como el contexto general de la escuela. Pero aquí el acento se va a poner en la conducta moral, no en el razonamiento moral. Además de la enseñanza directa de esas virtudes, algunos otros procedimientos que se señalan son:⁸⁴

- El impulso de conductas pro sociales, es decir, fomentar que el alumno se comprometa en actividades de cooperación social, tanto dentro como fuera de la escuela; puede tratarse desde la participación en grupos de teatro o deportivos hasta actividades de voluntariado social.

⁸³ Wynne E. A. y Ryan, K. (1993) *Reclaiming our Schools. A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*. New York. Macmillan.

⁸⁴ *Center for the Advancement of Ethics and Carácter*, centro fundado por Kevin Ryan en la Universidad de Boston, donde publicó, en diversos números de su boletín, *Carácter*, a lo largo de los años 90, cerca de 100 estrategias distintas para promover la formación del carácter.

- El uso de incentivos para premiar y promover conductas: desde la alabanza hasta el cuadro del alumno de la semana.
- El ejemplo moral, mediante narraciones que exalten las virtudes que se quieren fomentar, el uso de figuras de héroes que las encarnen, etc. Pero sobre todo se concede mucha importancia a la figura del educador como modelo moral, por lo que se va a insistir en la necesidad de recuperar su sentido de autoridad.

De todas estas estrategias hablaremos en los últimos puntos de este capítulo.

Dentro de la educación en valores como formación del carácter moral vamos a presentar de forma escueta dos propuestas: la de Lickona (1983) y la teoría de Peters (1984: 1987) intentando recoger los puntos centrales que caracterizan a cada enfoque.

- a) **Lickona** presenta un enfoque formativo integral, pensado para la educación familiar, pero que puede aplicarse también a la educación formal. Este autor establece diez grandes principios o ideas para concretar lo que se supone es una orientación correcta para afrontar los conflictos de valores surgidos en la interacción social y en relación al propio yo:
 1. Establece el valor del respeto, en sentido amplio, como piedra angular en la propia vida.
 2. La idea o el valor del respeto se desarrolla con la edad, su evolución es lenta. Asume el modelo vertical de desarrollo moral de Kohlberg, pero introduce la idea de desarrollo horizontal, en el sentido de fomentar aquellas experiencias que permiten aplicar el estilo de pensamiento alcanzado en múltiples situaciones de la vida; poniendo de manifiesto la importancia de actuar, del comportamiento de la acción en un pleno sentido moral; una de las características definitorias del modelo que nos ocupa.
 3. Respetar a los niños y esperar el respeto de ellos.
 4. Enseñar con el ejemplo; mostrar una vida coherente con los valores que se propugna.
 5. Enseñar con las palabras, explicando lo correcto y lo impropio con los ejemplos de la vida cotidiana.

6. Enseñar a los niños a pensar en las diferentes variables de los conflictos de forma responsable, libre y autónoma.
7. Ayudar al joven a asumir responsabilidades reales. A ser responsable se aprende teniendo la oportunidad de practicar y mostrar la responsabilidad.
8. El adulto ha de procurar el equilibrio entre independencia y control del niño.
9. Ayudarles a desarrollar un autoconcepto positivo.
10. Estimular el desarrollo moral de los niños, al mismo tiempo que procurarse tener una vida personal y de familia más feliz.

Es evidente el planteamiento teleológico. Y el camino hacia la felicidad pasa necesariamente por la formación de hábitos virtuosos que se pueden sintetizar en respeto y responsabilidad. Puig Rovira, J. M^a y Martín, X. (1996)⁸⁵.

- b) **Peters, R. S.** (1984: 1987). Encarna la otra postura, e intenta superar las críticas al paradigma cognitivo-evolutivo aplicado al desarrollo moral por su elevado formalismo; justificando que en las primeras edades del desarrollo, se debe enseñar proporcionándole modelos a los niños, haciendo que adopten guías concretas de conductas consensuadas en un primer momento educativo de los niños; que será la base que le permitirá alcanzar, más tarde, un pensamiento y una actuación fundamentados en principios abstractos.

El enfoque de Peters supone una complementación tal como se indica en Puig Rovira, J. M^a y Martín, X. (1996)⁸⁶, entre Kohlberg y Freud y Kohlberg y Skinner aunque la balanza se incline por el lado de la educación en valores como formación del carácter. En comparación con Lickona la presencia de la dimensión material de la educación en valores no es tan acusada. Aunque Peters, R. S. (1987: 120) aluda a la necesidad de formación de un ajustado autoconcepto y autoestima así como los valores de respeto, responsabilidad y libertad; a los que añade los principios de veracidad e imparcialidad. Se dan pautas generales, sin especificar, sin embargo normativas concretas:

⁸⁵ Puig Rovira, José María, y Martín, Xares (1998) *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona. Edebé.

⁸⁶ Peters, R. S. (1987) en Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad plural: aproximación conceptual*. Bilbao. Desclee De Brouwer.

Estos principios fundamentales, es claro, no establecen con detalle, lo que se debe hacer, ni, con otras palabras, pueden proporcionar ningún contenido detallado de la vida moral. Más bien, proporciona una forma de conciencia moral, nos sensibilizan a lo que conviene cuando pensamos a cerca de los que está bien y de lo que está mal.

Se trata de desarrollar una forma de pensamiento que estructure la experiencia (para distinguir lo que está bien de lo que no lo está), para lo cual se necesita como condición indispensable una primera etapa de formación dirigida, de referentes detallados y concretos y la posibilidad de ejercitarlos o ponerlos en práctica.

No hemos de olvidar que la meta final es que la persona sea capaz de integrar en su propio yo principios generales de valor que conformen su moral racional.⁸⁷

Kohlberg criticaba al modelo de la formación del carácter sus posibilidades de adoctrinamiento al proponer un contenido concreto de moralidad, basado en un «saco de virtudes». Estos autores hablan de virtudes como la amistad, la cortesía, el coraje, el patriotismo, etcétera. Pero ¿Por qué esas virtudes y no otras? Desde la ética filosófica se han dado dos respuestas contrapuestas a esta pregunta. La primera es la de los que consideran que las virtudes tiene un origen natural, encarnan el bien o fin natural del hombre (para el ser humano es mejor y más perfecto ser de un modo que de otro, según el modelo natural de hombre). La segunda respuesta es la de quienes subrayan el carácter histórico y social de las virtudes, lo que nos acercaría de nuevo al modelo de la socialización. En cualquier caso, no parece ser un problema que inquiete mucho a los partidarios del movimiento actual de la formación del carácter, a menudo más preocupados por dar solución a una situación educativa que consideran deplorable, que por una fundamentación radicalmente sólida de su propuesta.

Para Wynne, A. y Ryan, K. (1993: 59)⁸⁸ «*en la practica, las virtudes que enseñan los educadores no son determinadas por refinados análisis acerca de los conflictos y prioridades entre valores. Más bien tales prioridades vienen determinadas por las exigencias prácticas de la vida escolar*». Ello supone, en

⁸⁷ Puig Rovira, José María, y Martín, Xares (1998) *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona. Edebé.

⁸⁸ Wynne E. A. y Ryan, K. (1993). *Reclaiming our Schools. A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*. New York. Macmillan.

el fondo, situar la única fuente de justificación en la tradición y la autoridad del educador.

3.2.5.- Educación moral concebida como proyecto de vida

El siguiente modelo que presentamos es aquel que, sin limitarse exclusivamente a la definición de valor como proyecto ideal de vida o de existencia, conduce la dimensión valorativo-moral de la persona a una finalidad última de perfeccionamiento, desde su carácter individual pero en consonancia también con lo social. La educación en valores concebida como proyecto consiste en un ejercicio constante de autonomía, de reflexión y deliberación; aunque contando con la colectividad, y de proyección personal. El objetivo final es que la persona se apropie de ciertas posibilidades con lo que las características de proceso, dinamismo, evolución, creación, y mejora son las que describirían este enfoque de forma más precisa.

Para captar mejor la esencia de este modelo debemos de retomar la idea de Aranguren. J. L. (1958: 1981)⁸⁹ que siguiendo a Zubiri diferencia entre la moral como estructura y la moral como contenido. La moral como estructura parte de la relación entre la ética y la psicología: en cuanto la persona es un ser racional y libre lo moral forma parte de su misma naturaleza. Pero en la moral como contenido, la dimensión valorativo-moral de la persona no se realiza en abstracto ni a priori. Dado que se concibe el ser humano como un ser inconcluso y un ser que prefiere, debe completarse y elegir en función de una base que no sea ni arbitraria ni subjetiva, sino que esté en relación a un proyecto y a las leyes de la razón, que forma parte también de su naturaleza.

Siguiendo a Aranguren, en este ámbito de lo moral como contenido, la religión supone un nuevo ámbito concomitante e imprescindible. Igual que otro elemento insoslayable: el de la realidad o el de la realización. Se trata de la formación del carácter o personalidad moral (*ethos*), cuya dimensión es tanto personal como social; y ésta se consigue mediante la acción y el ejercicio; pero guiado por un proyecto personal de vida, (es lo que diferencia este modelo con el anterior) que partiendo de una consideración de bien que se apropia y hace suya mediante un proyecto que se va realizando biográficamente y en cuya consecución consiste el desarrollo valorativo moral de la persona. En el concepto de educación en valores que ahora nos ocupa, se otorga un papel

⁸⁹ Aranguren, José Luis (1958). *Ética. Revista de Occidente*. Madrid. (Hay reediciones posteriores en Alianza Editorial, 1986, 1997).

fundamental a la interiorización de ciertas reglas de conducta y maneras de proceder.

Se podría objetar que el presente enfoque es subjetivo e individualista en demasía —a pesar de considerar la dimensión social de todo contenido valorativo moral—, y por consiguiente abocado al relativismo. Esta objeción es explicada (aunque parcialmente) desde la educación en valores como proyecto de vida mediante la consideración de dos elementos. En primer lugar, no todo es relativo, porque existe un referente de bien supremo (la felicidad); se pretende que la persona sea lo que desea llegar a ser, en este sentido cabe asimilarlo al concepto felicidad. González Lucini, F. (1993: 16)⁹⁰, considera al respecto:

Felicidad, identidad, proyecto de vida, ideal, utopía y valores son, en consecuencia, realidades entramadas e inseparables.

En segundo lugar, porque existe una forma específica de apropiarse de la idea de bien y esa forma es la racional. Desde este planteamiento, el desarrollo de la dimensión valorativo moral de la persona consistiría en la realización desde forma procesual y dinámica de ambos elementos.

A tal fin Aranguren, J. L. (1958; 1981; 1990) presenta un modelo operativo que dibuja un círculo entre los actos, los hábitos, el proyecto total y unitario de existencia y, nuevamente los actos. Mediante nuestras acciones cotidianas vamos construyendo una manera de obrar, y en consecuencia, de ser que deviene hábito. Pero, ni las acciones ni los hábitos se dan en el vacío, sino en relación a un proyecto ideal de vida que es lo que da fundamento y consistencia a nuestras acciones y maneras de proceder. La influencia de la filosofía aristotélica está presente en este enfoque de educación en valores, pero en esta ocasión es el referente de proyecto total y unitario de vida el que reviste y otorga sentido y finalidad al desarrollo de la dimensión valorativo-moral de la persona:

(...) todos nuestros actos han de ser «decididos» y todos por nimios que parezcan, influyen sobre nuestro confuso proyecto y sobre lo que llegaremos a ser.

En este enfoque de educación en valores, se otorga un valor fundamental a la persona que valora como centro de la intervención educativa, al tiempo que la función principal de la persona que educa es la facilitadora de situaciones

⁹⁰ González Lucini, F. (1993). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Madrid. ALAUDA.

que permítanla educando reflexionar sobre su ideal de vida , así como la de generar experiencias que saque a consideración los diferentes y múltiples elementos de la realidad intersubjetiva, que propicien su análisis y resolución en función del referente colectivo y del propio y personal ideal. (Cembranos, C. y Bartolomé, M. (1981)⁹¹; Marín Gracia, M^a A. (1987)⁹². La dimensión comportamental o de aplicación de los propios valores pasa a un segundo plano, reservándola para los ejercicios de autorregulación voluntarios de cada educando, así como para las propias experiencias personales. Desde este planteamiento se puede establecer una distinción entre valores de futuro (más abstractos, son referentes que permanecerán siempre) y valores de realidad (más susceptibles al cambio evolutivo y deben ser entendidos como pequeñas metas que sirven para elaborar la propia identidad). En consonancia se habrá de priorizar en la intervención educativa lo que colabora con el proceso de autorrealización, dado que la persona es un ser social. De esta manera, se llegaría a asentar las bases de un proyecto compartido, común, que puede dar también plena respuesta a los ideales de felicidad de todo ser humano.

Los valores como expresión de unos ideales o deseos que habitan en la voluntad, son también el resultado de unas opciones personales libres, que incluyen el interés hacia una determinada manera de vivir como el rechazo a otras opciones.

(...) los valores son necesarios por que permiten buscar el sentido de la vida, y realizan al hombre en lo más propio y constitutivo suyo: en la capacidad de optar libremente en su propia realización personal.
Cembranos, C. y Bartolomé, M. (1981: 21)⁹³

Pero para poder optar, se necesita en primer lugar que haya alternativas y posibilidades. Luego, se necesita que la opción realizada sea la adecuada a la que la persona esperaba. Por tanto es un ejercicio de libertad que implica un riesgo. Desde este sentido la educación en valores concebida como proyecto ideal de existencia debe desarrollar en el alumno la capacidad para elegir, para establecer las alternativas, valorarlas reflexiva y críticamente y en función de ello elegir la que más se ajusta a su proyecto de vida. En este modelo son los valores los que orientan la conducta y en este sentido mueven a la persona a obrar en consonancia, formando así también su personalidad. Al mismo tiempo,

⁹¹ Cembranos, C. y Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación e valores*. Madrid. Narcea.

⁹² Marín Gracia, M^a Ángeles (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. Valencia. Promolibro.

⁹³ Cembranos, C. Bartolomé, M. (1981). Op. cit.

también realizan una función de lectura y de atribución de significado a hechos de la vida cotidiana, en función de la cual se interpreta críticamente esa realidad, para aceptarla, rechazarla o transformarla. Pero también cabe considerar los valores como realidades que generan satisfacción al verlos encarnados, ejemplificados. Son una fuente de gratificación que mueven de nuevo a la acción y a la realización del proyecto personal y común que ha de suponer la vida. Percepción creativa de la realidad e interiorización crítica se combinan así y se proyectan sobre el obrar. (González Lucini, F. 1993: 18)⁹⁴. Por eso el presente modelo no se limita únicamente a procesos racionales y reflexivos, sino que tiene presente el componente de actividad que le es propio, aunque suele quedar limitado a la esfera de la iniciativa personal.

3.3.- Modelos actuales de Educación Moral

3.3.1.- Educación en valores basado en la construcción de la personalidad moral

En los últimos años se han desarrollado enfoques que, frente a ciertas limitaciones de los modelos que hemos analizado anteriormente, en ocasiones demasiado centrados en un único aspecto o momento del proceso de educación moral, pretenden ofrecer una visión más integradora, convencidos de que

(...) una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica. (Escamez Sánchez, J. 1998: 306)⁹⁵,

Uno de estos modelos es la propuesta de la educación moral como construcción de la personalidad moral.⁹⁶ Se trata de un enfoque que surge especialmente desde la pedagogía (en concreto, desde la teoría de la educación) y la finalidad última que se plantea es dar respuesta a los interrogantes habituales que surgen en la práctica educativa diaria de cómo sobre educar moralmente, desde qué supuestos y para qué objetivos, con qué valores y mediante cuales procedimientos.

⁹⁴ González Lucini, F. (1993) *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Madrid. ALAUDA.

⁹⁵ Escamez Sánchez, J. (1998) La educación moral, en Altarejos F y otros, *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid. Edit. Dynkinson.

⁹⁶ Este modelo fundamenta la propuesta de la Ley Orgánica General del sistema educativo (LOGSE, 1990) para el desarrollo de la educación moral. A partir de la implantación de esta ley se han publicado numerosas obras que orientan para llevarlo a cabo.

Este modelo es heredero de la tradición cognitivo–evolutiva, así como de la filosofía Kantiana y Neokantiana, especialmente, pero tiende a la integración con otras líneas de pensamiento en un esfuerzo por compensar las limitaciones que la adopción de un paradigma determinado puede comportar. A la vez, intenta ser una alternativa al modelo cognitivo-evolutivo, pero, contrariamente al movimiento norteamericano de la formación del carácter, pretende superar la teoría de Kohlberg a partir de ella misma. Arranca, por ello, de la idea de que toda conducta moral puede estar basada en la construcción **racional** y **autónoma** de principios y normas universales. Considera que es posible hallar entre todos algunos criterios universalizables, una ética de mínimos, a partir de la cual se pueda establecer un **diálogo** (instrumento que posibilita llevar a cabo el proceso racional), en el que podemos encontrar soluciones a los diferentes conflictos morales con los que inevitablemente nos vamos enfrentando.

En la actualidad, la evolución de la ciencia, de la tecnología, de las relaciones sociales, etcétera, disponen al individuo de forma constante ante situaciones hasta ahora inimaginables y a las que debemos dar respuesta. En consecuencia, la educación moral tiene ahora una gran responsabilidad, a la vez que un enorme panorama, pues la misma,

(...) mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables, y que permitan no solo regular la propia conducta, si no también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas. Puig Rovira, José, M^a y Martínez, M. (1989: 31)⁹⁷.

Un presupuesto central de esta propuesta es la convicción de que la formación moral del educando no debe ser un planteamiento impuesto, ni una aceptación de convicciones establecidas, sino que cada uno debe construir su propia personalidad moral, es decir, una tarea permanente de reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. Es un proceso que cada individuo debe llevar a cabo por sí mismo, pero en estrecha colaboración con los demás, partiendo del pasado como elemento que aporta conductas morales valiosas, pero que no determinará las decisiones posteriores.

Por consiguiente, no se trata de una construcción en solitario, ni tampoco desprovista del pasado y al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente, que además cuenta con

⁹⁷ Puig Rovira, Jose María y Martínez Marín, Miguel (1989) *La educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.

precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso es una construcción que depende de cada sujeto. Puig Rovira, José M^a. (1996)⁹⁸

El objetivo central de la educación en valores según esta concepción es el de colaborar en el proceso de desarrollo de todas aquellas capacidades o dimensiones de la persona que hagan posible su participación e implicación en todas aquellas cuestiones morales relevantes, bien sea de tipo social o colectivo o individual o particular:

Desde la perspectiva pedagógica, puede decirse que estamos ante una cuestión de mínimos; una educación moral que mediante el diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables y que permitan no solo regular la propia conducta sino construir también autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y más apropiadas. Puig Rovira, J. M^a y Martínez, M. (1989: 31)⁹⁹

Para lograr la construcción de esta personalidad moral deberá atenderse, según Puig Rovira, J. M. (1996:71 y ss.)¹⁰⁰, a estas circunstancias que exponemos brevemente:

- **La adaptación a la sociedad y a sí mismo.** Todo individuo deberá conocer y valorar los elementos sociales valiosos, las pautas básicas de convivencia, la evolución de los criterios morales, etc., de tal forma que sea capaz de conocer, valorar y aplicar esos criterios vigentes. Este proceso debe ir ayudando a que cada sujeto pueda ir adaptándose a ese entorno social, no por imposiciones heterónomas ni una simple asimilación, sino por un conocimiento y valoración de criterios que le ayudaran a conocer mejor esa realidad social en la que vive y, a partir de ellos, se producirá su aportación personal.
- Otro aspecto esencial es la **transmisión de los contenidos culturales y axiológicos** que son considerados como fundamentales en la construcción de los valores morales universales. Esos criterios que se consideran intemporales y que dan consistencia a sociedades plurales. Valores como la justicia, la libertad, la tolerancia o la solidaridad son claros ejemplos de este punto.

⁹⁸ Puig Rovira, José M^a (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. Paidós.

⁹⁹ Puig Rovira, José, M^a y Martínez, M. (1989). *Educación*. Barcelona. Laertes.

¹⁰⁰ Puig Rovira, José M^a (1996). *Ibidem*.

- Un tercer elemento clave en esta propuesta es la **formación procedimental**, es decir, la adquisición por parte de todo individuo de aquellos procedimientos que le van a facilitar la capacidad de juicio, de comprensión, de autorregulación, de diálogo... gracias a los cuales podrá construir de forma autónoma su propia personalidad moral.
- Todo este proceso esta dirigido a la **elaboración de la propia biografía en cuanto espacio propio de valores**, de personalidad moral, de tal forma que cada uno sea capaz de edificar una vida que merezca la pena ser vivida y que, a la vez, contribuya también a esa felicidad social.

Todas estas fases se resumen en una coordinación constante de dos ideas directrices, **la autonomía** de todo individuo y **la razón dialógica**, cuya articulación hace que siempre deba prevalecer la razón y el diálogo para la solución de posibles conflictos.

Esta propuesta va a suponer, así, que en la educación se trabaje el desarrollo intelectual, las capacidades para saber valorar las perspectivas del otro, el desarrollo de la autoconciencia y del autoconcepto, el desarrollo del juicio moral formal y contextual, las capacidades para la argumentación y el diálogo, las habilidades relativas a la percepción de los intereses y motivos propios y ajenos, la adquisición de información, el desarrollo de competencias autorreguladoras, la aptitud para la acción, para las relaciones interpersonales, etc. En este sentido Buxarrais, M. R. (1997: 87)¹⁰¹, considera que,

El respeto a la autonomía personal y la consideración de los temas conflictivos a través de un diálogo fundamentado en buenas razones son condiciones básicas para conseguir formas de convivencia personal y colectiva más justas. Formas de convivencia que pueden ser tan variadas como lo decidan los implicados, y como lo hagan posible las maneras culturales de cada persona y cada grupo tengan, pero que, en cualquier caso, respetarán los valores y principios consensuados; es decir, aquellos que todos reconocen como deseables.

El ejemplo más claro de un conjunto de principios consensuados valido para todos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la que se recogen una serie de valores esenciales mínimos que pretenden ser extensibles a todo grupo humano, más allá de los contextos culturales y que se demuestra como un buen documento gracias al cual podemos plantear unos valores mínimos validos para todos.

¹⁰¹ Buxarrais, María Rosa (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

¿Cómo pretende este modelo la formación de la personalidad moral (personas moralmente autónomas)?¹⁰² Esta tarea se puede acometer básicamente, mediante cuatro componentes:

- **Mediante la adaptación a la sociedad y al propio yo.** Es decir, mediante procesos de socialización e integración de preferencias personales, sin reducirlo a tales elementos.
- **Mediante la transmisión de los horizontes normativos y axiológicos deseables.** Se puede tomar como base lo comentada Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- **Incorporación de capacidades procedimentales de juicio, comprensión y autorregulación.** Los que Puig Rovira, J. L. (1996) propone son:
 1. el juicio moral: formulación de lo que es correcto en situaciones de juicio de valores.
 2. a comprensión: referida a la sensibilidad moral
 3. y la autorregulación: Actuación en función de los propios valores reconstruidos por la persona cuya aplicación permite la diferenciación y la construcción del propio proyecto de vida o felicidad.
 1. formación de la voluntad
 2. formación de hábitos.
 3. formación de la manera de ser.
- **Construcción de la propia bibliografía:** Aplicar las demás capacidades de una forma libre y autónoma en las situaciones valorativo-morales de la vida cotidiana.

En definitiva. Este último modelo de educación en valores que hemos presentado intenta superar los inconvenientes y las limitaciones de los anteriores enfoques, al tiempo que preserva y continúa con sus ventajas y logros.

1. **La educación en valores concebida como clarificación de los mismos** posibilita el autoconocimiento entre los miembros del grupo, estimula al análisis y a la reflexión como procedimientos de

¹⁰² Puig Rovira, José M^a (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. Paidós.

valoración moral, procura unir pensamiento, afecto y comportamiento. Pero el paso del juicio a la acción no se garantiza y el relativismo en las cuestiones valorativo-morales parece una conclusión ineludible.

2. **La educación en valores concebida como formación del carácter** permite el desarrollo de la manera de proceder en aquellos contenidos valorativo-morales previamente seleccionados y presentado para su emulación. Pero las cuestiones relativas al desarrollo de una forma de ser, pensar y actuar de una forma autónoma parecen articularse tan solo en relación al conjunto de principios y valores que cierta tradición ha considerado como fundamentales.
3. **La educación en valores concebida como proyecto** posibilita, la concepción de la valoración moral de toda persona como un todo integrado que dé sentido y significación a la propia existencia, que equilibra, con mayor o menor acierto, su carácter particular y público, su dimensión cognitiva y comportamental. Sin embargo, no proporciona orientaciones y guías concretas y específicas que sirvan a la persona para construir y recorrer su particular camino de existencia ideal, sino que su aportación se mueve en la esfera de lo general, y en consecuencia, su concreción en la práctica se encuentra falta de los pasos intermedios que ayuden, no solo por economía de esfuerzo a hacerlo realidad.

Acabamos de señalar los modelos de educación moral más importantes, pero como comentábamos en el apartado de clarificación terminológica estos según Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002)¹⁰³ son esquemas, formas o concepciones teóricas de concebir una realidad que suelen «*beber en las fuentes*» de diferentes teorías (éticas, psicológicas, etcétera) pero se quedan en la teoría y no bajan al terreno de lo práctico.

Nosotros ahora vamos a intentar ir bajando de forma progresiva al campo de la acción, aunque antes tengamos que pararnos en aclarar y hacer algunas consideraciones referidas al funcionamiento de la educación moral. Para ello tenemos que hablar de sus manifestaciones a través de valores, actitudes y hábitos. ¿Qué son y cómo operan?

¹⁰³ Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona. INDE Publicaciones.

4.- LA EDUCACION EN VALORES MORALES, ACTITUDES ÉTICAS y HÁBITOS ÉTICOS

4.1.- Relación entre el conocimiento, los valores, las actitudes y los hábitos éticos

Es conveniente recordar que una comprensión adecuada del aprendizaje ético de una persona ha de tener muy presente siempre tanto las relaciones existentes entre todos los factores de la personalidad moral (conciencia moral, juicio moral, autorregulación, empatía y toma de perspectiva social, etc.) y los que ahora vamos a considerar (los valores, las actitudes y los hábitos éticos) ha de existir una coherencia antropológica como marco de estas relaciones y **predisposiciones**. Una coherencia que aquí procuramos con las propuestas de que el conocimiento ético sea la fuente de los valores morales, estos estén en el origen de las actitudes más relevantes para la vida ética, y todo ello predisponga para la adquisición de los hábitos éticos más importantes (Cobo Suero, J. M. 1993)¹⁰⁴.

Es interesante analizar la relación de los valores con los principios y con las actitudes. Entre los primeros, entre principios y valores morales se da una relación intrínseca y mutuamente fecunda, que se descubre inmediatamente cuando se observa como operan unos y otros en la vida ética. Por un lado, el valor dinamiza el principio moral en orden a la acción ética y por otro, existe otra de gran interés para el aprendizaje moral, que tiene su origen en la virtualidad, por el que algunos valores se constituyen en principios de conocimiento moral. Se erigen en principios del conocimiento ético.

Coincidiendo con la opinión de Buxarrais, M^a R. (1992: 20)¹⁰⁵ en cuanto a la acción entre valores y actitudes hemos de decir que los primeros constituyen uno de los factores que están en el origen de las actitudes, tipificándolas; se encuentran entre aquellos factores que tienen una vinculación más íntima con la actitud a que dan origen. El valor es además un componente de la actitud misma, algo que permanece actuando en ella, hasta el punto de que, si el valor desaparece, también desaparecerá la actitud y si este cambia, cambia también la actitud. Entre los valores morales y las actitudes éticas se da, por consiguiente, una relación intrínseca.

¹⁰⁴ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimión.

¹⁰⁵ Buxarrais, M^a R. (1992) Métodos y técnicas en *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 201. Págs. 20–23.

4.2.- Teoría general sobre los valores y aplicación a los valores morales

4.2.1.- Profundizando en la noción de valor

En el Capítulo I, cuando hacíamos referencia a los conceptos básicos utilizados en nuestra investigación, hemos dedicado un apartado al término valor, trataremos ahora de profundizar sobre la categoría de los valores morales.

Para aproximarnos a la pregunta ¿qué son? Es necesario comprobar como ha evolucionado su uso sintáctico del valor como predicado (algo tiene «valor») al valor como sustantivo («esto es un valor para mí», «mi mundo de valores»). Esto nos lleva a la pregunta ¿qué es?, ¿Cuál es la estructura antropológica del valor como sustantivo?

Para responder a esto traemos a colación las opiniones de Escámez Sánchez, J. y Ortega, P. (1988)¹⁰⁶ y Alcántara, J. A. (1988)¹⁰⁷ que consideran que la persona ha de valorar algo (contenido del valor). Y ese algo (una cosa, una experiencia de realización personal, de sentido...etc.)ha de captarlo como bueno; lo capta así porque la persona lo percibe como un bien para sí misma, o para otros, o para el ser humano en general. Por otro lado para que exista un valor, es preciso que además de captar un objeto como bueno que la persona no se quede indiferente ante él. ¿Cuándo dejará de sentirse indiferente? Cuando su psiquismo recorra además los siguientes pasos:

- Cuando lo captado como bueno pasa además a interesar a la persona y, sobre todo, a considerarlo importante. Esta estimación de la importancia del contenido constituye el elemento central del valor, su elemento más característico.
- Ambas han de ir acompañadas además por la atracción que experimenta el sujeto por el contenido del valor, ya que, si falta esa atracción, tampoco se rompe la indiferencia por el contenido del valor.
- Una atracción que, normalmente, ira acompañada a su vez de deseo de posesión del contenido del valor.

¹⁰⁶ Escámez Sánchez, J. y Ortega, P. (1988). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres.

¹⁰⁷ Alcántara, J. A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona. CEAC

Esto supuesto, hemos de hacer una referencia al valor e identidad personal. Pues un valor es algo totalmente íntimo y personal en el sujeto humano. Y algo muy relevante en perspectiva antropológica, dado que los valores de una persona:

- a. Forman parte de su personalidad.
- b. Forman parte de lo que la persona quiere ser o alcanzar, es decir, de su ideal sobre si misma. Los valores más importantes de una persona son componentes de su modelo de autoidentificación.
- c. A través de sus manifestaciones externas, los valores se erigen en signos hacia el exterior, para los demás, de la identidad de la persona.

Así pues, estamos en condiciones de concluir coincidiendo con Cobo Suero, J. M. (1993)¹⁰⁸ que la **noción de valor** hay que entenderla como:

- a. Una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicológico, en el que el sujeto,
- b. Habiendo captado o experimentado algo como un bien para si mismo, para otras o para el ser humano en general,
- c. Estima lo así percibido como importante, se siente atraído por ello y, normalmente, lo desea.
- d. De tal forma, que esa realidad:
 - Pasa a formar parte de su personalidad.
 - A ser un componente de su modelo de autoidentificación.
 - Y a servir como signo de identidad de la persona ante otros.

4.2.2.- Tipos básicos y objetividad de los valores

Pasamos a tratar a continuación tres aspectos o temas cuyo conocimiento parece necesario para acertar en el planteamiento del aprendizaje de los valores éticos y de la ayuda educativa al mismo. Estos aspectos o temas son:

- 1) **La objetividad de los valores:** En cuanto a este aspecto podemos diferenciar dos tipos básicos de valores:

¹⁰⁸ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimiión.

- a. **Valores puramente subjetivos**, que responden a gustos, deseos, inclinaciones... de ese sujeto por «algo» a lo que las demás personas no reconocen ni conceden ese valor. Hay que tener en cuenta que, si bien algunos de estos valores son inocentes hay otros que pueden ser socialmente muy peligrosos y moralmente inaceptables.
- b. **Valores objetivos**: Son valores de un sujeto que tienen fundamento en la realidad objetiva. Es decir, son valores de una persona que toma pie para generarlos de algo que la realidad objetiva la ofrece y que percibe como digno de ser, valorado, es decir, como bueno, importante, atractivo, deseable... valores que, por otra parte y por razón de esa objetividad, pueden llegar a ser reconocidos como tales por la generalidad de los seres humanos. Este tipo de valores es, obviamente, el más interesante, porque tratándose de valores con fundamento en la realidad objetiva positiva, puede comprobarse experimentalmente que lo que se valora es realmente un bien para el hombre. Y porque, siendo los valores más universalmente participables, pueden servir de fundamento para asegurar mediante el consenso en los mismos la convivencia social.

Tres cosas dice Paya, M. (1991: 45)¹⁰⁹, parecen particularmente importantes en lo referente a la objetividad de estos valores:

- La determinación de los valores con fundamento en la realidad objetiva que parecen más relevantes.
- La verificación de la objetividad tanto de la positividad de estos valores, como de su relevancia.
- La ratificación de esa objetividad por el consenso. Naciones Unidas y otros organismos con representatividad internacional de los derechos humanos.

2) Diversidad de valores entre las personas

Afecta a la educación ética en cuanto a que para acertar en el aprendizaje ético y en el planteamiento de la ayuda educativa al mismo, es necesario comprender las diversidades de valores entre las personas por su edad o por otras circunstancias. Y afecta también a la educación en cuanto que pueden darse casos de personas con carencia de valores relevantes o con

¹⁰⁹ Paya, M. (1991) Discusión de dilemas morales en Martínez, M. y Puig, J. M^a (coord.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó. Págs. 45-57

valores claramente inmorales. Para la comprensión de las diversidades de valores entre las personas, en opinión de Cortina, A. (1996)¹¹⁰ y Goleman, D. (1997)¹¹¹, parece que el camino más directo es el análisis de los elementos que parecen influir más en que una persona tenga unos u otros valores. Resumimos, en cuatro principales.

1. Sus datos y circunstancias diferenciales básicas (edad, sexo, etc.).
2. Los rasgos psicosomáticos y temperamentales de la persona que pueden manifestarse por una sensibilidad mayor o menor ante unas cosas o a través de diversas reacciones que tienen las personas ante las realidades que las interpelan,
3. En la generación de los valores influyen también las necesidades de la persona; bien sean permanentes o circunstanciales. Toda necesidad humana sentida por una persona influye para que se genere normalmente en ella un valor.
4. El influjo de un conjunto de elementos que significaremos con la denominación de circunstancias personales; medios en que se desenvuelve la persona: el medio social personal, el medio social grupal, el medio natural y el medio informativo. Situaciones de cada persona, experiencias vividas, etc.

3) Los valores morales: noción y axiología.

1. Noción de valor moral:

Aplicando la teoría general sabemos ya que un principio moral que no sea además «valor» no motiva a obrar, y también que determinados valores adquiridos a través del aprendizaje social pueden erigirse en principios de conocimiento ético. Igualmente conocemos ya la relación intrínseca que hay entre los valores morales y las actitudes éticas que aquellos principian; una relación tan íntima que, en actitudes originadas principalmente por algún valor, una actitud puede desaparecer si la persona pierde el valor que está en su origen (Cobo Suero, J. M. (1993)¹¹².

La noción de valor moral deberá explicitar, por una parte, que el objeto de este tipo de valor pertenece al orden de la vida ética o existencia moral de la persona. Y deberá hacer referencia también, por otra, al

¹¹⁰ Cortina, Adela (1996) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid. Santillana.

¹¹¹ Goleman, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.

¹¹² Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimión.

hecho de que es peculiar este tipo de valores el que en los fenómenos de percepción de ese objeto ético como bien, de estimación de su importancia, de atracción y de deseo del mismo participa activamente el sentido ético de la persona.

Siguiendo a Escámez Sánchez, J. y Ortega, P. (1988)¹¹³, podemos, pues, proponer ya la siguiente noción de valor moral:

- a. Un valor moral es una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicológico en cuyos pasos participa activamente su sentido ético, en la cual el sujeto.
- b. Habiendo captado o experimentado alguna realidad de la vida ética (los principios, los valores, las actitudes, los hábitos éticos, la conciencia moral, las decisiones libremente tomadas...) como un bien para él mismo, para otros o para el ser humano en general.
- c. Estima esa realidad como importante, se siente atraído por ella y, normalmente, la desea.
- d. De tal forma, que esa realidad:
 - Pasa a formar parte de su personalidad moral,
 - A ser un componente de su modelo de autoidentificación ética.
 - Y a servir como signo de la personalidad e identidad morales de la persona ante los demás.

¹¹³ Escamez Sánchez, J. y Ortega, P. (1988) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres.

NOCIÓN DE VALOR Y VALOR MORAL	
VALOR	VALOR MORAL
1. Una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicológico, en el que el sujeto,	1. Es una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicológico en cuyos pasos participa activamente su sentido ético, en la cual el sujeto,
2. Habiendo captado o experimentado algo como un bien para si mismo, para otras o para el ser humano en general,	2. Habiendo captado o experimentado alguna realidad de la vida ética (los principios, los valores, las actitudes, los hábitos éticos, la conciencia moral, las decisiones libremente tomadas...) como un bien para el mismo, para otros o para el ser humano en general,
3. Estima lo así percibido como importante, se siente atraído por ello y, normalmente, lo desea.	3. Estima esa realidad como importante, se siente atraído por ella y, normalmente, la desea.
4. De tal forma, que esa realidad: <ul style="list-style-type: none"> • Pasa a formar parte de su personalidad • A ser un componente de su modelo de autoidentificación • Y a servir como signo de identidad de la persona ante otros 	4. De tal forma, que esa realidad: <ul style="list-style-type: none"> • Pasa a formar parte de su personalidad moral, • A ser un componente de su modelo de autoidentificación ética. • Y a servir como signo de la personalidad e identidad morales de la persona ante los demás.

Cuadro II.18.- Noción de valor y valor moral

2) Axiología moral

Esta noción de valor moral tiene coherencia antropológica con los demás factores de la personalidad moral. Pero coherencia no equivale a valor positivo en la vida ética, por lo que nos interesa dilucidar ahora en orden al planteamiento adecuado y de la ayuda educativa al mismo es qué valores morales en concreto son los más adecuados para una vida ética correcta. (Qué valores éticos son buenos y deseables para la persona y por lo mismo, pueden ser más fácilmente consensuados para asentar la convivencia social).

Podemos proponer ya como realidades éticas dignas de que toda persona las «valore» (es decir, realidades dignas de ser estimadas como

importantes, de atraer y de ser deseadas, de constituir en una palabra valores) las comprendidas en el siguiente modelo:

1. Una vida ética como valor moral fundamental.
2. Los principios del conocimiento ético (dignidad de la persona, sus derechos, la justicia).
3. Los juicios y el razonamiento éticamente correctos.
4. Las actitudes éticas.
5. Los actos éticos y las conductas habituales morales.
6. La conciencia moral.
7. El ejercicio de la libertad.

4.3.- Teoría general sobre las Actitudes y aplicación a las Actitudes éticas

4.3.1.- Importancia de la actitud como predisposición conductual y energía psíquica

En principio hemos de resaltar la importancia para la conducta de las personas, que todos reconocemos en las actitudes. El mismo reconocimiento se observa entre psicólogos y educadores, los cuales vinculan frecuentemente el tema de la modificación de algunas conductas con el de la formación y el cambio de actitudes.

¿Qué entendemos propiamente por actitud? En opinión de Cobo Suero, J. M. (1993)¹¹⁴ «una actitud es una realidad en la persona que la predispone a actuar de una determinada manera, que la inclina a obrar en una determinada dirección». Es una predisposición conductual de la persona. Una predisposición que por otra parte, no consideramos innata en la persona; sino como algo que la persona adquiere en el curso de su existencia y que puede modificar o cambiar. Supuesto esto, nos preguntamos

¿Que constituye o sostiene la predisposición a conducirse de una u otra manera?, ¿qué elementos de la persona componen o entran en juego en la actitud?

La respuesta de la primera nos encamina hacia la intuición de que una actitud está sostenida por energía psíquica del sujeto (sentimientos más o menos intensos y reacciones orgánicas como palpitaciones, sudoración etc.)

¹¹⁴ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimión.

Esta operando una energía psíquica del sujeto que la actitud dirige en una dirección favorable al objeto (amistosa...) o desfavorable (hostil...), y que la misma actitud gradúa recabando más o menos energía según sea su propia consistencia e intensidad. En lo que respecta a esta última, la intensidad de la actitud, depende en gran parte del origen de la misma y es algo que puede «medirse».

Finalmente, es interesante observar también la diversa forma de actuación de la energía psíquica de la actitud, según que esta se limite a constituir una predisposición interior del sujeto frente a algo o acompañe a alguna acción congruente con ella misma, ya que se trata de los dos momentos que emplazan diferenciadamente a las actitudes. Así, mientras en el primer momento la energía psíquica se mantiene contenida en la predisposición conductual, en el segundo momento la energía psíquica de la actitud confluye y sirve de refuerzo a la energía de la conducta acorde con esa misma actitud.

Así, pues, además del momento en el que las actitudes son solamente predisposición conductual, puede darse el momento en que el sujeto actúa conforme a ellas; y, en este caso, las actitudes además de acompañar la acción predisponiendo a ella adquieren la forma de refuerzo de la acción misma. La importancia de las actitudes es captada de esta forma desde la perspectiva nueva de su participación en las conductas humanas congruentes con ellas. (Cobo Suero, J. M. 1993)¹¹⁵

4.3.2.- Componentes de la actitud

Pasamos ahora a la segunda pregunta *¿qué elementos de la persona componen o entran en juego en la actitud?* Es una opinión compartida por psicólogos, educadores etc. que en las actitudes operan cuatro tipos de componentes:

- 1º. *El componente neurológico.* Se manifiesta en las diversas reacciones orgánicas que se observan en las actitudes, palpitaciones, reacciones de tipo verbal (exclamaciones...), exudación...
- 2º. *El componente cognitivo:* lo constituye el conocimiento que tiene el sujeto del objeto de la actitud. Un conocimiento que no es algo inerte en el interior de la actitud, sino algo que normalmente

¹¹⁵ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimiión.

influye en ella. Y con una influencia tanto mayor, cuando más completa es la información que aporta, o cuanto mejor interpela esa información a las emociones y sentimientos. No solo el conocimiento influye en la actitud; también la actitud influye a su vez en su componente cognitivo.

- 3°. Un tercer componente estructural de las actitudes es el *afectivo o emocional*. Un componente *central*, ya que si no se hacen presentes en ellas en alguna forma los sentimientos, tampoco cabe hablar de verdadera actitud. Son precisamente los sentimientos (de gusto-disgusto, a favor-en contra) presentes en la actitud, más que las razones, los que hacen que la actitud sea «a favor» o «en contra» del objeto; y son también los sentimientos los que determinan la mayor o menor intensidad de la actitud.

El espectro de posibilidades que ofrecen las relaciones entre actitudes y sentimientos es muy grande. Hay actitudes vinculadas a sentimientos, muy fuertes y profundos y otros con un componente afectivo de menor intensidad. Hay actitudes vinculadas a un solo sentimiento y que, en no pocos casos, parecen un tanto simples. Hay actitudes vinculadas a muchos sentimientos, complejas, centralizadas en torno al sentimiento que se ha ido imponiendo. Hay actitudes vinculadas a un sentimiento complejo. Las actitudes no son, nunca ni meras tomas de posturas racionales frente al objeto, ni puras opciones o posturas voluntaristas, sino algo transido de sentimiento. El componente emocional de la actitud se presenta íntimamente relacionado con los demás componentes de la misma y jugando un papel central en esa relación. Así, parece lógico atribuir a la presencia de este factor la activación de los fenómenos del componente neurológico mencionados más arriba, así como la de los demás fenómenos fisiológicos que acompañan a las actitudes y que se suelen utilizar para medir la intensidad de la actitud. En cuanto a su relación con el componente cognitivo, es algo que salta a la vista en hechos como el del superior rendimiento escolar de los niños en aquellas materias hacia las que tienen sentimientos favorables. Y por lo que respecta finalmente, al componente conductual, parece lógico pensar que son precisamente los sentimientos presentes en la actitud los que aportan ese refuerzo de energía psíquica que recibe la conducta congruente con ella misma.

4º. *El componente conductual*, se trata de la misma predisposición conductual propia de toda actitud que ya hemos considerado.

5º. Quinto componente: Aquellos factores origen de actitudes que pasan a erigirse en componentes internos necesarios de las mismas como sucedía en los valores.

4.3.3.- Papeles de las actitudes

Los papeles o funciones que juegan las actitudes en el conjunto del psiquismo humano son:

1. Su función más importante: predisponer a la acción congruente con ella misma y reforzar esa misma acción cuando el sujeto la lleva a cabo.

Se han señalado cuatro principales, una común a todas las actitudes, y las otras, propias de alguna de ellas.

2. La común es *la función económica*; toda actitud hace que el sujeto sepa de forma sencilla y clara como comportarse en cada situación sin tener que estar cada vez ordenando los estímulos, viendo los porqués, ponderando, etcétera.

En cuanto a las funciones propias de algunas actitudes,

3. *La función defensiva*,
4. *función expresiva*,
5. *función de adaptación*.

Es preciso recordar las actitudes centrales por su relevancia antropológica y por la importancia del papel que juegan en el psiquismo humano. Son estables y que soportan y enmarcan en su propio ámbito otras varias, al tiempo que establecen múltiples conexiones con otras actitudes del sujeto y que alcanzan a diversas zonas de su personalidad. Un ejemplo es cuando el sujeto tiene una actitud ética ante la vida. Una actitud evidentemente central, ya que se trata de una predisposición conductual total y radical a obrar siempre en cualquier situación conforme a los principios y valores morales. Es importante no olvidar aquí que, en una persona normal equilibrada, las actitudes centrales son pocas.

4.3.4.- Profundizando en el concepto de actitud

Siguiendo a Ovejero Bernal, A. (1998)¹¹⁶ y Ros, M., Valdiney, V., & Gouveia, V. (2001)¹¹⁷, resumimos lo que hasta el momento entendemos por actitud:

- a. Una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicofísico (es, por tanto, adquirida, no innata).
- b. En cuya estructura participan cuatro componentes (neurológico, cognitivo, afectivo y conductual) y, en el caso de que la actitud precise para existir de la presencia permanente del factor que la origina, también este factor.
- c. Que esta constituida o sostenida por energía psíquica que la misma actitud canaliza hacia el objeto con un signo propio de ella (favorable o desfavorable al objeto) y con una intensidad que ella misma gradúa,
- d. Y que tiene como función principal en el conjunto del psiquismo la de predisponer a la conducta congruente con ella misma, sea inclinado a ella con anterioridad a su ejecución, sea reforzando la acción correspondiente.
- e. Ejerciendo además en él una función económica (el sujeto sabe de forma sencilla y clara como comportarse) y pudiendo ejercer, asimismo, otras funciones (expresiva, defensiva o de adaptación).

4.3.5.- Origen de las actitudes

4.3.5.1.- Actitudes en cuyo origen participan factores externos al sujeto

Tema de gran interés para el planteamiento de la ayuda educativa a la formación o cambio de actitudes, ya que, si se conoce qué factor o factores están en el origen de una actitud, se podrán estudiar las acciones más pertinentes para ayudar a su formación o cambio en una persona o grupo.

Dicen Páez, D., Fernández, I., Ubillós, S. y Zubieta, E. (2003)¹¹⁸, que dada la cantidad y variedad de factores que pueden señalarse en el origen de

¹¹⁶ Ovejero Bernal, A. (1998) *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid. Biblioteca Nueva.

¹¹⁷ Ros, M., Valdiney, V., & Gouveia, V. (2001) *Psicología social de los valores humanos*. Madrid. Biblioteca Nueva.

¹¹⁸ Páez, D., Fernández, I., Ubillós, S. y Zubieta, E. (2003) *Psicología social, cultura y educación*. Madrid. Pearson Educación.

las actitudes, vamos a clasificar estas metodológicamente en dos grandes tipos en los que situaremos los cinco grupos en que podemos clasificar las actitudes atendiendo a su origen.

- a. Un primer grupo lo constituyen las actitudes en cuyo origen participan contactos directos del sujeto con el objeto de la actitud. Unos contactos que pueden ser *traumáticos*, es decir, únicos o pocos pero de gran fuerza afectiva; por ejemplo la actitud de miedo a conducir en una persona que ha pasado por la experiencia de un accidente automovilístico grave. O *repetidos y acumulados*, actitudes generadas en el trato con otras personas.
- b. Aquellas actitudes en cuya conformación ha participado más o menos decisivamente alguno de los *medios* en que se desenvuelve la persona. Es decir, las actitudes aprendidas en la familia, en el centro educativo, viendo la televisión, etc. (Cobo Suero, J. M. 1993)¹¹⁹

4.3.5.2.- Actitudes con origen en factores internos al sujeto

- c. Actitudes en cuyo origen participan más o menos determinadamente *factores fisiológicos* de la persona. Se ha estudiado la relación entre la maduración del cerebro y variables relacionadas con algunas actitudes (de sumisión, independencia, competitividad...).
- d. Emparentado con el anterior, será el de aquellas actitudes en cuyo origen operan *factores psicossomáticos*. Incluimos aquí todo tipo de tendencias: pulsiones sexuales, afectivas, intelectuales. Incluimos también los deseos, las inclinaciones, los gustos, etcétera.
- e. Actitudes *con origen en otros factores de la personalidad* del individuo no mencionados en los grupos anteriores, son el conocimiento, los valores, los hábitos, otras actitudes... así, en lo que respecta al conocimiento en general una persona que tiene como principio de conducta su cumplimiento profesional tiene normalmente una actitud habitual de responsabilidad profesional.

Y si del conocimiento pasamos a los valores, no solo es claro como éstos originan actitudes, sino también que la función dinamizadora de los valores sobre el conocimiento se manifiesta también en el origen de las

¹¹⁹ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimión.

actitudes. Si la justicia social además de un principio es un valor para una persona, su actitud favorable a esa justicia será correspondientemente más intensa y consistente. E igualmente sucede con los hábitos. Una persona que tiene un hábito cualquiera adopta generalmente actitudes coherentes con ese hábito.

Todas las actitudes de este segundo tipo tienen de común que, los factores que están en su origen además de originar la actitud, se constituyen normalmente en componente necesario de ella, ya que si falta el factor, desaparece también, normalmente la actitud.

Ha quedado patente en este apartado, la intrínseca relación de todos los factores de la personalidad moral con las actitudes

4.3.6.- Las actitudes éticas: noción y modelo

Pasamos ya a la presentación de las actitudes éticas, expuesta hasta el momento. ¿Qué entendemos por actitud ética? Comentaremos en principio que hay actitudes éticas correctas e incorrectas desde el punto de vista moral, las incorrectas se apartan del norte ético (el conocimiento y los valores morales) y excluyen los otros dos elementos de la noción específicamente éticos (el sentido ético y la conciencia moral). Nos interesan las actitudes éticas correctas, por ser las que integran esos elementos específicamente éticos, por ser las deseables para el sujeto del aprendizaje ético. Así, la noción de actitud ética deberá explicitar que el objeto de la actitud pertenece al orden de la vida ética o existencia moral de la persona. E igualmente deberá mencionar que la intensidad de la actitud ética recibe el refuerzo de la energía psíquica que aporte a la misma el sentido ético de la persona. Con lo cual tenemos ya todos los elementos que precisamos no solo para proponer una noción de actitud ética, sino también un modelo de actitudes éticas deseables en la vida moral. Noción y modelo que pasamos a exponer a continuación. (Escámez Sánchez, J. y cols. 1991: 69)¹²⁰

4.3.6.1.- Noción y Modelo de Actitudes éticas

- a. Una actitud ética es una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicofísico (es por tanto adquirida, no innata),
- b. En cuya estructura participan:

¹²⁰ Escámez Sánchez, Juan y cols. (1991) «Hacia un código deontológico de la profesión docente». *PADÉ*. Núm. 1 (2). Pags. 69–86.

- Los cuatro componentes comunes a todas las actitudes (neurológico, cognitivo —en este caso, un conocimiento ético—, afectivo, conductual);
 - Y uno o varios componentes éticos que dan origen a la actitud y la conservan: el sentido ético (sentimiento del deber, sentido de la justicia), la conciencia moral, un principio, un valor, actitud o hábito moral...
- c. Una realidad constituida o sostenida por energía psíquica que la misma actitud canaliza hacia su objeto:
- Con un signo propio de ella (favorable o desfavorable al objeto)
 - Y con una intensidad que ella misma gradúa,
 - Y a la que contribuye la energía que aporta el sentido ético (deber, justicia, conciencia)
- d. Y que tiene como función principal en el conjunto del psiquismo y de la vida ética de la persona la de predisponer a la conducta congruente con ella misma y con esa vida ética.
- e. Esto supuesto, pueden proponerse las siguientes actitudes éticas atendido su objeto (es decir, aquello a lo que predisponen)
1. Una actitud ética frente a la vida. Una actitud «central», consistente en una predisposición conductual total, radical y estable a obrar siempre y en cualquier situación conforme a los principios y valores morales.
 2. Una actitud de estima y compromiso con los principios morales básicos: la dignidad de todo ser humano, los derechos humanos, la justicia en todas sus formas.
 3. Una actitud de estima y compromiso (búsqueda, aceptación...) con la verdad ética y con toda verdad.
 4. Una actitud de estima y compromiso con la conciencia moral propia (cultivo y seguimiento) y con la de los demás (respeto).
 5. Una actitud de estima y compromiso con la libertad propia y de todos (Cobo Suero, J, M. 1993).¹²¹

¹²¹ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimión.

NOCIÓN DE ACTITUD Y ACTITUD ÉTICA	
ACTITUD	ACTITUD ÉTICA
1. Es una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicofísico (es, por tanto, adquirida, no innata),	1. Es una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicofísico (es por tanto adquirida, no innata),
2. En cuya estructura participan cuatro componentes (neurológico, cognitivo, afectivo y conductual) y, en el caso de que la actitud precise para existir de la presencia permanente del factor que la origina, también este factor.	2. En cuya estructura participan: Los cuatro componentes comunes a todas las actitudes (neurológico, cognitivo —en este caso, un conocimiento ético—, afectivo, conductual); Y uno o varios componentes éticos que dan origen a la actitud y la conservan: el sentido ético (sentimiento del deber, sentido de la justicia), la conciencia moral, un principio, un valor, actitud o hábito moral...
4. Que esta constituida o sostenida por energía psíquica que la misma actitud canaliza hacia el objeto con un signo propio de ella (favorable o desfavorable al objeto) y con una intensidad que ella misma gradúa,	3. Una realidad constituida o sostenida por energía psíquica que la misma actitud canaliza hacia su objeto: <ul style="list-style-type: none"> • Con un signo propio de ella (favorable o desfavorable al objeto) • Y con una intensidad que ella misma gradúa, • Y a la que contribuye la energía que aporta el sentido ético (deber, justicia, conciencia)
4. Y que tiene como función principal en el conjunto del psiquismo la de predisponer a la conducta congruente con ella misma, sea inclinado a ella con anterioridad a su ejecución, sea reforzando la acción correspondiente,	4. Y que tiene como función principal en el conjunto del psiquismo y de la vida ética de la persona la de predisponer a la conducta congruente con ella misma y con esa vida ética.
5. Ejerciendo además en el una función económica (el sujeto sabe de forma sencilla y clara como comportarse) y pudiendo ejercer, asimismo, otras funciones (expresiva, defensiva o de adaptación).	5. Esto supuesto, pueden proponerse las siguientes actitudes éticas atendido su objeto (es decir, aquello a lo que predisponen) <ul style="list-style-type: none"> • Una actitud ética frente a la vida. Una actitud «central», consistente en una predisposición conductual total, radical y estable a obrar siempre y en cualquier situación conforme a los principios y valores morales. • Una actitud de estima y compromiso con los principios morales básicos: la dignidad de todo ser humano, los derechos humanos, la justicia en todas sus formas. • Una actitud de estima y compromiso (búsqueda, aceptación...) con la verdad ética y con toda verdad. • Una actitud de estima y compromiso con la conciencia moral propia (cultivo y seguimiento) y con la de los demás (respeto). • Una actitud de estima y compromiso con la libertad propia y de todos.

Cuadro II.19.- Noción de actitud y actitud ética

4.4.- Los Hábitos Éticos

4.4.1.- Teoría general sobre los hábitos humanos

4.4.1.1.- Importancia de los hábitos en la vida humana

a) Importancia en la vida ética

Los hábitos se diferencian de los anteriores (valores, actitudes) en el hecho de que, en su función de factor de la personalidad moral, une su carácter de meta u objetivo último de la vida ética. Es un factor de la personalidad moral porque puede influir en la decisión libre y en el acto moral y contribuye a conformar la manera habitual de proceder o de reaccionar la persona en su vida ética.

Así, ¿a quién consideramos todos persona digna de respeto por su conducta moral? Es claro que para cualquiera de nosotros una persona «ética» no es aquella que obra «alguna vez» conforme a unos principios, valores y actitudes éticamente correctos: es aquella que obra conforme a ellos habitualmente. Lo que quiere decir es que se considera que esa persona obra así la mayor parte de las veces. Una persona ética es, una persona que habitualmente obra conforme a los principios y valores éticos. Por tanto, eso debe constituir, en pura consecuencia lógica, la meta o el objetivo final de todo el aprendizaje ético: que la persona llegue a obrar de esta forma habitualmente.

Porque todos sabemos que una persona que actúa «habitualmente» de una forma determinada adquirirá, normalmente, los hábitos correspondientes a esa forma de obrar. Por consiguiente, proponer los hábitos éticos como objetivo último del aprendizaje ético y de la vida moral no representa algo diferente de lo que todos intuimos como objetivo y meta deseables cuando pensamos en una vida habitualmente moral. Paya, M. (1991)¹²².

b) Los hábitos como «segunda naturaleza»

La importancia de los hábitos no se reduce al papel que juegan en la vida ética de la persona; hay otros aspectos y otras perspectivas de estos que muestran tanto su riqueza como su profundidad humana. Una de éstas es la perspectiva que contempla a los hábitos como una *segunda naturaleza* en el

¹²² Paya, M. (1991) «Discusión de dilemas morales» en Martínez, M. y Puig, J. M^a (coord.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó. Págs. 45–57.

sentido de que, si se comparan algunos funcionamientos orgánicos «naturales» con los funcionamientos propios de ciertos hábitos (sobre todo de los hábitos más intrínsecos y universales), se descubre una similitud o analogía entre ellos tan notable que da pie a pensar también a estos como «naturales». Estos hábitos podrían ser considerados también y sencillamente como «naturaleza» sin más.

En cuanto a la segunda perspectiva es aquella que valora los hábitos como *realización plena* de las diversas posibilidades humanas. Por ejemplo, las posibilidades de «ver» que tiene el hombre no se realizan normalmente viendo una sola vez o algunas veces en la vida, sino ejercitando «habitualmente la visión» (Peters, R. S. 1984)¹²³

4.4.1.1.2.- Noción general de «hábito»

Los hábitos éticos representan la meta en la vida ética del ser humano. ¿Cómo se forman los hábitos? Para adentrarnos en esta pregunta dilucidemos la noción general de hábito humano. Podemos comenzar observando que, atendido su origen empírico, un hábito es una manera determinada de proceder o reaccionar en algún orden o circunstancia, que una persona adquiere a partir de una repetición de actos estable. Un hábito está formado por un montaje de reflejos condicionados que se encadenan entre sí y que el sujeto ha aprendido a partir de una repetición de actos estable y de actos semejantes. (Cobo Suero, J. M. 1993)¹²⁴

¿Cuál es la función o funciones de estos hábitos? Así, el hábito representa para el sujeto una conducta económica que, va acompañada de sensación de *familiaridad* y de la experiencia de *facilidad* hacia los actos propios del hábito. Funciones que tienen su complemento, finalmente, en la *liberación o capacitación por el hábito para tareas nuevas* que solo gracias a él son posibles.

a) Los hábitos como predisposición o inclinación a obrar

Un hábito está constituido por un conjunto de reflejos concatenados que tiene una persona, que ésta ha aprendido en la repetición de actos semejantes,

¹²³ Peters, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación*. México. F.C.E.

¹²⁴ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimiión.

y que representa para esa persona el poder realizar los actos propios del hábito con facilidad, con sensación de familiaridad y con economía de atención y de otras energías, liberando o capacitando con ello a la persona para otras tareas.

Pero hay algo que es fundamental para su comprensión: Predisposición o inclinación a actuar. ¿En qué consiste o cómo se entiende propiamente esta predisposición o inclinación hacia sus actos de los hábitos? La respuesta a esta pregunta la encontramos en la observación de que, para la persona que ha adquirido un hábito, encontrarse con la situación correspondiente al mismo, es un estímulo que provoca la respuesta del hábito (fumar cuando se toma café). Todo hábito entraña inclinación hacia los actos correspondientes; parece igualmente claro que no todos los hábitos inclinan a su acto con la misma intensidad.

¿De qué depende la mayor o menor intensidad de los hábitos? Por un aparte, de la consistencia del entramado de reflejos condicionados. Y, por la otra, del grado de necesidad y de universalidad de aplicación del hábito.

La inclinación de los hábitos a la acción puede intensificarse sobremanera en aquellos casos en los que el conjunto de reflejos concatenados que constituyen el hábito se hacen presentes y entran en juego otras inclinaciones: deseos, gustos, tendencias sobre todo. Especialmente en estos tipos de hábitos donde más se constata la fuerza con que inducen los hábitos a la acción y lo difícil que es a veces desenraizarlos.

b) El hábito psíquico del hombre como hábito específicamente humano

Pasamos a considerar los caracteres propios de los hábitos psíquicos, tipo en el que se encuadran los hábitos éticos. Constituyen los hábitos más específicamente humanos, ya que en sus acciones entran en juego cualidades propias y específicas del hombre, como son el conocimiento, la voluntad, los valores y las actitudes humanas.

- Hay hábitos psíquicos asentados principalmente sobre el componente *fisiológico* de los mismos (hábitos gestuales al conducir).
- Hay hábitos más específicamente *psíquicos* (un hombre al tratar a una mujer).

- Y hay hábitos *psicofisiológicos* que se asientan conjuntamente sobre aspectos psíquicos y aspectos físicos (hablar en un idioma determinado).

4.4.2.- Noción de hábito ético

4.4.2.1.- Aplicación de las nociones de hábito y hábito psíquico

Los hábitos éticos constituyen un tipo propio dentro de los hábitos específicamente psíquicos; distinguible de otros hábitos psíquicos en cuanto que el conocimiento, los valores y las actitudes que pueden entrar en juego en él son específicamente éticos, la voluntad se ve emplazada a actuar en ese contexto, aparecen en él fenómenos de conciencia moral y todo este conjunto de factores esta trascendido de sentido ético. Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig Rovira, J. M. y Trilla Bernet, J. (1995)¹²⁵.

Un hábito ético correcto es una manera determinada de proceder o reaccionar en el orden o en un capítulo concreto de la existencia moral de la persona, que un sujeto adquiere a partir de la repetición de actos éticos semejantes y que presenta un carácter estable.

¿Qué constituye un hábito ético? El hábito ético está constituido por un montaje de reflejos condicionados, concatenados entre si, así como que en él intervienen los factores más específicamente humanos. Como cualquier otro hábito, el hábito ético familiariza con el acto, lo facilita, representa para el sujeto una conducta económica y lo predispone para la acción. Ahora bien, supuesto todo esto, ¿Qué constituye propiamente un hábito ético? Carrillo, I. (1992)¹²⁶.

4.4.2.2.- Noción de acto ético

La repetición de actos éticos da origen al hábito. Por acto ético correcto de una persona entendemos un acto que realiza un sujeto humano que, en su forma más completa, presenta los siguientes caracteres.

1. El sujeto conoce la eticidad del acto y tiene un norte ético para proceder correctamente en él.

¹²⁵ Buxarrais, M^a R.; Martínez, M.; Puig Rovira, J. M. y Trilla Bernet, J. (1995) *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid. Edelvives.

¹²⁶ Carrillo, I. (1992). Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Núm. 15. Págs. 55–61.

2. Se activa en el sujeto el sentido ético (inclinación al bien, sentido del deber...).
3. El sujeto experimenta fenómenos de conciencia moral en torno a la decisión libre en el acto (fenómenos de autodictamen sobre lo que hace o debe hacer, de autoimpulso a hacer lo que ve como bueno, de autosanción por el sentimiento).
4. El sujeto actúa libremente en coherencia con su norte ético y con su conciencia moral.
5. ...procediendo con justicia en su acción, es decir, dando, atribuyendo o reconociendo a cada uno (a sí mismo y a los demás) lo que le corresponde en el orden sobre el que versa el acto.
6. Es sujeto se siente y considera responsable de su acto. (Cobo Suero, J. M. 1993)¹²⁷

4.4.2.3.- Peculiaridades de los hábitos éticos

Esto supuesto, la noción de acto ético presenta, evidentemente, varias peculiaridades que son aplicables también a los hábitos correspondientes. Así, se trata de actos y hábitos enmarcados por el conocimiento ético y trascendidos por el sentido ético y, por consiguiente, pertenecientes al ámbito de la vida ética. Y así también, intervienen como parte fundamental del acto los fenómenos de conciencia moral y de responsabilidad ética. Por otra parte, el análisis de la noción de acto ético da pie a comprender que una persona puede adquirir no solo un hábito general de comportamiento ético, sino también hábitos éticos cuyo contenido fundamental es alguno de los aspectos del acto ético o un tipo de actos éticos concretos. Así, una persona puede adquirir:

- El hábito de obrar conforme a su norte ético
- El hábito de obra con justicia en un tipo de acción determinado
- El hábito más general de obrar siempre con justicia
- El hábito de un proceder general ético, es decir, de proceder en aquellas acciones cuya eticidad conoce el sujeto con los caracteres propios de un acto éticos completo

¹²⁷ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimión.

DIFERENCIAS ENTRE ACTO ÉTICO Y HÁBITO ÉTICO	
ACTO ÉTICO	HÁBITO ÉTICO
1. El sujeto conoce la eticidad del acto y tiene un norte ético para proceder correctamente en él.	1. Un tipo de hábito específicamente psíquico.
2. Se activa en el sujeto el sentido ético. (inclinación al bien, sentido del deber...).	2. Perteneciente al orden de la vida ética de la persona al formar parte de ella sus actos correspondientes.
3. El sujeto experimenta fenómenos de conciencia moral en torno a la decisión libre en el acto (fenómenos de autodictamen sobre lo que hace o debe hacer, de autoimpulso a hacer lo que ve como bueno, de autosanción por el sentimiento).	3. En el que se activa y actúa como factor el sentido ético.
4. El sujeto actúa libremente en coherencia con su norte ético y con su conciencia moral.	4. Y cuyo contenido fundamental puede ser: <ul style="list-style-type: none"> • El seguimiento por la persona de su conocimiento ético. • El seguimiento por la persona de su conciencia moral. • Un tipo de acción ética determinado. • El obrar habitualmente y en todos los ordenes de actuación conforme a la justicia. • El hábito fundamental de ser moral, es decir, el hábito de proceder en corrección ética (conforme al norte ético, siguiendo la conciencia moral, cumpliendo con la justicia en todas las acciones, actuando con responsabilidad) en cualquier situación y circunstancia que se presente.
5. Procediendo con justicia en su acción, es decir, dando, atribuyendo o reconociendo a cada uno (a sí mismo y a los demás) lo que le corresponde en el orden sobre el que versa el acto	
6. Es sujeto se siente y considera responsable de su acto	

Cuadro II. 20.- Diferencia entre acto ético y hábito ético

Lo que equivale a reconocer que el concepto de hábito ético no es unívoco, sino análogo, aplicable a un conjunto de hábitos que tienen algo fundamental en común y algo que les diferencia.

NOCIONES DE VALOR MORAL ACTITUD ÉTICA Y HÁBITO ÉTICO		
VALOR MORAL	ACTIUD ÉTICA	HÁBITO ÉTICO
Es una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicológico en cuyos pasos participa activamente su sentido ético, en la cual el sujeto.	Es una realidad de la persona generada en ella a través de un proceso psicofísico (es por tanto adquirida, no innata).	Un tipo de hábito específicamente psíquico.
Habiendo captado o experimentado alguna realidad de la vida ética (los principios, los valores, las actitudes, los hábitos éticos, la conciencia moral, las decisiones libremente tomadas...) como un bien para el mismo, para otros o para el ser humano en general,	En cuya estructura participan: Los cuatro componentes comunes a todas las actitudes (neurológico, cognitivo —en este caso, un conocimiento ético—, afectivo, conductual); Y uno o varios componentes éticos que dan origen a la actitud y la conservan: el sentido ético (sentimiento del deber, sentido de la justicia), la conciencia moral, un principio, un valor, actitud o hábito moral...	Pertenciente al orden de la vida ética de la persona al formar parte de ella sus actos correspondientes.
Estima esa realidad como importante, se siente atraído por ella y, normalmente, la desea.	Una realidad constituida o sostenida por energía psíquica que la misma actitud canaliza hacia su objeto: <ul style="list-style-type: none"> • Con un signo propio de ella (favorable o desfavorable al objeto). • Y con una intensidad que ella misma gradúa. • Y a la que contribuye la energía que aporta el sentido ético (deber, justicia, conciencia). 	En el que se activa y actúa como factor el sentido ético.
De tal forma, que esa realidad: <ul style="list-style-type: none"> • Pasa a formar parte de su personalidad moral. • A ser un componente de su modelo de autoidentificación ética. • Y a servir como signo de la personalidad e identidad morales de la persona ante los demás. 	Y que tiene como función principal en el conjunto del psiquismo y de la vida ética de la persona la de predisponer a la conducta congruente con ella misma y con esa vida ética.	Y cuyo contenido fundamental puede ser: <ul style="list-style-type: none"> • El seguimiento por la persona de su conocimiento ético. • El seguimiento por la persona de su conciencia moral... • Un tipo de acción ética determinado. • El obrar habitualmente y en todos los ordenes de actuación conforme a la justicia. • el hábito fundamental de ser moral, es decir, el hábito de proceder en corrección ética (conforme al norte ético, siguiendo la conciencia moral, cumpliendo con la justicia en todas las acciones, actuando con responsabilidad) en cualquier situación y circunstancia que se presente.

Cuadro II. 21.- Nociones de valor, actitud y hábito éticos según Cobo Suero J. M.

Un conjunto de peculiaridades que nos permite concluir que por **hábito ético** correcto se entiende:

- a) Un tipo de hábito específicamente psíquico,
- b) Perteneciente al orden de la vida ética de la persona al formar parte de ella sus actos correspondientes,
- c) En el que se activa y actúa como factor el sentido ético,
- d) Y cuyo contenido fundamental puede ser:
 - El seguimiento por la persona de su conocimiento ético,
 - El seguimiento por la persona de su conciencia moral
 - Un tipo de acción ética determinado,
 - El obrar habitualmente y en todos los ordenes de actuación conforme a la justicia.
 - el hábito fundamental de ser moral, es decir, el hábito de proceder en corrección ética (conforme al norte ético, siguiendo la conciencia moral, cumpliendo con la justicia en todas las acciones, actuando con responsabilidad) en cualquier situación y circunstancia que se presente.

4.5.- El aprendizaje de valores, actitudes y hábitos éticos

4.5.1.- Aprendizaje de estos factores de una personalidad moral correcta

El aprendizaje de los valores morales y de las actitudes éticas de la persona comienza muy pronto, ya que estos factores no precisan para manifestarse una maduración intelectual tan evolucionada como la que necesitan para su ejercicio el conocimiento ético, la conciencia moral y la libertad. Para que podamos hablar de «valor» basta que la persona «perciba» algo como bueno para ella, aunque esa percepción no llegue a conocimiento explícitamente racional, si esa percepción es suficiente para que la persona estime lo así conocido como importante, se sienta atraído por ello y lo desee. En toda actitud hay un elemento cognitivo, este puede ser muy elemental, como sucede, por ejemplo, en actitudes con origen en los factores fisiológicos o en algunos factores psicosomáticos.

Kohlberg, L. (1987: 85 y ss.)¹²⁸, plantea ¿Qué valores morales y actitudes éticas parecen más propias del aprendizaje ético de la persona en cada uno de los estadios de configuración de la personalidad moral?

Los valores-actitudes morales más relevantes y dignos de fomento o apoyo durante el aprendizaje ético pueden ser los siguientes: No consideramos los que se pueden desarrollar durante *el estadio premoral*, durante *el estadio protomoral* y durante *la juventud* por que a nosotros nos interesa solamente los que se pueden trabajar durante *la adolescencia (12–16)*:

1. Los valores pensamiento propio, decisiones propias, gustos propios (importantes para el adolescente por lo que significan de apoyo para su autoafirmación), y las consiguientes actitudes razonadora y discutidora (las de oposición o de ruptura con modelos nos interesan menos aquí). Dos actitudes que canalizan energía positiva que puede ser terreno idóneo par el cultivo de otras actitudes tan importantes en la vida ética como son:
2. Una actitud tolerante (en las discusiones, ante otros puntos de vista...)
3. Una actitud de interés por los derechos humanos.
4. La actitud de seguimiento de la conciencia moral.

Estas dos últimas actitudes —juntamente con el cultivo del sentido de justicia— conforman el aprendizaje de la actitud ética ante la vida como actitud central de la persona durante este estadio.

4.5.2.- La ayuda educativa al aprendizaje de los valores morales y de las actitudes éticas

4.5.2.1.- Aplicación de los criterios para la ayuda educativa al aprendizaje ético en general

Hay varios aspectos psicopedagógicos que hemos de tener en cuenta para el aprendizaje ético en general:

- El primer criterio es que en la ayuda hay que adaptarse al desarrollo del niño y aprovechar las energías en acción.
- El segundo criterio ético juega un papel muy importante el aprendizaje social, particularmente en su modalidad de imitación de modelos. Si

¹²⁸ Kohlberg, Lawrence (1987) «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral» en Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU.

verdaderamente aspiramos a influir positivamente en ellos, es preciso que demos testimonio de esos valores, actitudes y hábitos, que ellos mismos resulten creíbles y atractivos. La credibilidad es algo que se dará si hay coherencia entre lo que se dice sobre principios, valores y actitudes morales y lo que se vive, y su importancia radica no solo en lo que avala el testimonio, sino también en los efectos negativos que tiene la falta de credibilidad.

En cuanto a la atracción, es algo que potencia el influjo positivo, sobre todo si va acompañada de confianza, afecto y sensación de semejanza con el modelo por parte del sujeto del aprendizaje. «*De identificación*».

Una atracción que, por otra parte, conviene hacer extensiva también a la forma en que se presenta el valor, la actitud o el hábito que se desea transmitir. Cada valor, actitud o hábito que se transmite en la interacción social requiere ser acompañado por las formas y el contexto oportunos, si se aspira a que su transmisión sea efectiva y totalmente positiva. (Kohlberg, L. 1987: 91 y ss.)¹²⁹

4.5.2.2.- Ayudas educativas en situaciones carenciales o de valores y actitudes defectuosos

Otro tipo de ayudas encaminadas sea a remediar carencias, sea a corregir valores y actitudes defectuosos desde un punto de vista ético como es el caso de que la justicia no llega a ser un valor; son la actitud egocéntrica y la actitud egoísta.

En el primer caso, estas carencias y situaciones pueden detectarse por el camino de la observación de los valores de las personas o por el camino de la observación de actitudes. Puede ejercitarse directamente o con ayuda de alguna técnica de clarificación de valores.

En cuanto al segundo, la observación de actitudes puede asimismo ejercitarse directamente con ayuda de alguna técnica de «medición» de actitudes. La clarificación de valores y la medición de actitudes constituyen un diagnóstico importante para el planteamiento de la ayuda educativa a la solución de las carencias y la rectificación de lo incorrecto, pero no la ayuda misma. La ayuda misma supondrá, en el caso de los valores, la propuesta de

¹²⁹ Kohlberg, Lawrence (1987) «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral» en Jordán, J. A. y Santolaria, F. F (eds) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU.

acciones o situaciones que puedan facilitar al sujeto o a los sujetos del aprendizaje que capten «*lo bueno*» para ello y para todos del objeto del valor en cuestión, «*lo importante*» de ese objeto, «*lo atractivo*» y «*lo deseable*» que es. Es decir, la propuesta de acciones o situaciones que faciliten a los sujetos del aprendizaje el aprendizaje autónomo y/o sociónomo de estos valores.

Y, en el caso de las actitudes egoístas, la ayuda supondrá el planteamiento de las acciones más adecuadas para la formación o cambio de actitudes en el sujeto del aprendizaje o en el grupo, según sea el origen de las mismas o atendidos otros aspectos. Así, si el origen de la actitud es la carencia de algún valor que la persona debería tener (Cobo Suero, J. M. 1993).¹³⁰

4.5.2.3.- Influencia de la estructura organizativa escolar en el aprendizaje de valores

Se trata ahora de la importancia que tiene para la educación en general y para la formación de los valores en particular la misma estructura organizativa y la gestión escolar del centro educativo. Una importancia e influencia que la experiencia pone de manifiesto y de la que todas las comunidades educativas deberían tomar conciencia.

4.5.2.4.- El aprendizaje de los hábitos éticos y ayudas educativas

En el aspecto de la educación ética que ahora nos ocupa, no solo es importante promover el aprendizaje de los hábitos correctos, sino también prevenir o corregir la adquisición de hábitos viciosos. Un mal hábito adquirido tempranamente o con tiempo para consolidarse tiene un remedio difícil, y más aún si el hábito empalma con alguna tendencia psico-biológica (hábitos egocéntricos) o y/o con alguna adicción (tabaco, alcohol...).

Los criterios propuestos con carácter general para toda la educación ética tienen su vigencia aquí. Así, el aprendizaje social tiene (por interacción, imitación, atracción y credibilidad del modelo) juega un papel básico en el aprendizaje de los hábitos éticos y subsidiarios (sensatez, autodominio, tolerancia) de la vida moral; por ello esta prevención o corrección es algo que deben atender tanto educadores como educandos.

¹³⁰ Cobo Suero, J. M. (1993) *La educación Ética para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid. Ediciones Endimiión.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN, FINALIDAD VALIOSA EN UN MUNDO EN CRISIS. ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. (E.S.O).

SUMARIO DEL CAPÍTULO III

1.- UN MUNDO EN CRISIS GLOBAL O EN CRISIS PARCIAL

1.1.- Un mundo en crisis

1.2.- La Crisis de los Valores

1.3.- La Crisis de la Educación

2.- LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (E.S.O.)

2.1.- Causas de la problemática actual de la Educación Secundaria Obligatoria ajenas a la escuela

2.1.1.- Influencia de los medios de comunicación y audiovisuales

2.1.2.- Influencia del sistema neoliberal imperante

2.1.3.- Pérdida de la influencia de la Iglesia

2.1.4.- La crisis de la Familia

2.2.- Causas desde dentro del propio Sistema Educativo

2.2.1.- Las propias Leyes Educativas

2.2.2.- Dentro de los Centros Escolares

2.2.3.- La problemática de la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria

2.2.4.- Problemática del profesorado

2.2.5.- Problemática del alumnado

2.2.6.- Problemas de respeto y convivencia en el aula

2.2.7.- Problemática en las clases de Educación Física

3.- EDUCAR & EDUCAR EN VALORES

3.1.- Educar en valores de Derechos Humanos

3.2.- Educación en los valores democráticos

3.3.- Educación en valores cooperativos

1.- UN MUNDO EN CRISIS GLOBAL O EN CRISIS PARCIAL

La educación pretende llevar al hombre y a la mujer de lo que es a lo que debe ser, mejorar a la persona y su conducta.
Ricardo Marín Ibáñez

Sócrates (470–399 a. de C.) ya señalaba qué difícil era aproximarse a una definición satisfactoria de educación. Sin embargo, no soslayaba su importancia:

Se trata de un bien, que es el más grande de todos los bienes; se trata de la educación de los hijos, de que depende la felicidad de las familias; porque, según que los hijos son viciosos o virtuosos, las casas se caen o se levantan.

Han transcurrido veinticinco siglos desde que Sócrates reflexionara en torno a este «bien» y, a pesar de ello, seguimos en la actualidad cuestionándonos sobre el particular.

Por otra parte, no pocas veces se olvida que educar no sólo consiste en que los niños y jóvenes acudan a las escuelas a recibir información de profesores supuestamente preparados para «enseñar», sino que es sobre todo creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos... que deben ser sabidos y merecen serlo, en que los hombres y mujeres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.

Si echamos una breve mirada a la historia reciente, podemos comprobar que, una vez pasada la época de rigidez política y religiosa de la primera mitad del siglo xx, se ha llegado a desembocar en un liberalismo mal entendido que ha ocasionado la crisis que caracteriza a la sociedad actual, al menos en el mundo occidental. No necesitamos abrir demasiado nuestros sentidos para percatarnos de las numerosas crisis que hoy nos azotan: crisis económica, crisis del mercado laboral, crisis política, crisis en el sistema educativo y, por supuesto, también crisis de valores.

Ahonda en esta idea Gervilla Castillo, E. (2000)¹ cuando expone que,

¹ Gervilla Castillo, Enrique (2000). *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación*. Barcelona. Editorial Herder.

(...) desde hace aproximadamente medio siglo, se ha puesto en marcha una nueva lógica de secularización de la moral, independiente de toda religión y de todo deber, fundamentada en la disolución del deber mismo. Se ha entrado en la sociedad postmoralista, en la que el deber está edulcorado y anémico, en la que la idea de sacrificio está socialmente deslegitimada, en la que la moral ya no exige consagrarse a un fin superior a uno mismo, en la que los derechos subjetivos dominan sobre los mandamientos imperativos, en la que las lecciones de moral están revestidas por los spots del vivir-mejor. Los valores reconocidos son más negativos (no hacer) que positivos (tú debes).

Parece evidente la contradicción entre lo que la educación propugna y lo que la sociedad manifiesta. Guerras, violencia, incomunicación, insolidaridad, falta de ética personal y profesional, corrupción política, fraude fiscal, búsqueda de dinero fácil..., son algunos de los temas que día a día nos vemos obligados a contemplar en las páginas de los periódicos y en los informativos de televisión y radio. Como señalaba el profesor Marín Ibáñez, R. (1994: 22 y ss.)²

(...) jóvenes y viejos parecen penetrados de una falta de valores, de una incapacidad de descubrir los valores en torno suyo y en sí mismos, y una extraña sensibilidad para detectar sólo insuficiencias, fallos y antivalores.

Decía Max Weber (2002: 18 y ss.)³ que la sociedad actual se ha introducido en una «*jaula de hierro*», y que los hierros de la supertecnología han anulado otros intentos de racionalidad fuera de la racionalidad instrumental. Así, la racionalidad con arreglo a unos determinados fines ha devorado otras formas de racionalidad, eliminando la racionalidad con arreglo a valores, convirtiendo la sociedad en una jaula en la que los seres humanos pierden toda o buena parte de su libertad, transformándose en robots al servicio de una sociedad despersonalizada. Así llegamos a la sociedad tecnológica, en la que el ser humano contemporáneo ha descubierto una axiología.

Las anteriores reflexiones se refieren a la importancia de la formación integral de las personas, es decir, al aspecto cualitativo de la educación: la formación como ideal, porque precisamente la formación debe entenderse

² Marín Ibáñez, Ricardo (1994). *Los valores un desafío permanente*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.

³ Weber, Max (2002). *Economía y Sociedad*. (Traducida del alemán). Madrid. Fondo de Cultura Económica de España.

Ha sido quizás el teórico más importante de la sociología del siglo xx. Sin embargo, parece difícil circunscribir su obra al estricto ámbito de la sociología pues los escritos de Weber cubren un amplio territorio en el cual se incluyen la economía, el derecho la historia y el análisis político. Su obra en conjunto, ha ejercido una influencia determinante en la sociología contemporánea, especialmente en el funcionalismo norteamericano, y hoy continúa en el centro del debate metodológico y epistemológico de las ciencias sociales.

como una aspiración del ser humano para desarrollarse, que implica metas que cumplir, pero que la finalidad última no se agota totalmente.

La educación como actividad orientada hacia una finalidad se traduce frecuentemente, en nuestro ámbito, con el término *intencionalidad*. La intencionalidad, en cuanto conciencia de algo a lo que se tiende, justifica la intervención educativa y la sitúa en el centro de la actividad humana por cuanto pretende construir al ser humano en todas sus dimensiones. Existen ideales, fines y valores en la persona por lo que ésta conoce (inteligencia) y desea alcanzar (voluntad) metas superiores, incorpora a su vida cuantos valores cree, perfección en su ser en cualquiera de sus dimensiones, La intencionalidad y racionalidad pues, características exclusivas del ser humano, lo son igualmente de la educación. De aquí que cualquier definición de ésta, de modo implícito o explícito, haga siempre referencia a la intención o tendencia de apropiarse de ciertos valores. El sentido y fundamento de estos es el sentido y fundamento de la educación.

La mayoría de los planes de estudio de los diferentes países consideran que el fin al que debe dirigirse el sistema educativo es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, lo que incluye no solamente la formación científica, técnica o histórica, sino también en valores.

Podemos decir que el objetivo principal de la educación no es sólo el adecuado desarrollo de distintas dimensiones del individuo, sino también fomentar en las personas unos valores, conocimientos, habilidades y conductas que les proporcionen una mayor libertad y promuevan su autorrealización.

1.1.- Un mundo en crisis

Con el final del segundo milenio parece que ha concluido una era y se aprecian indicadores que permiten hablar de una nueva etapa de la Historia. Robert Dottrenz (1971: 12–13)⁴ cuando a principio de los años setenta analizaba la situación del mundo en general y de la educación en particular, y tratando de buscar remedios, escribía:

Vivimos un período de la vida humana que no tiene equivalente en la historia como consecuencia de las profundas transformaciones que han sufrido desde hace medio siglo las actividades y las relaciones humanas debido al progreso fulgurante de la ciencia y de la técnica en todos los

⁴ Dottrenz, Robert (1971). *La crise de l'éducation et ses remèdes*. Neuchâtel. Delachaux et Nestlé.

dominios. Adultos y niños viven hoy en un mundo artificial que afecta a su organismo y a su psiquismo y que agrava más cada día su inadaptación y sus condiciones de vida que les vienen impuestas ya que la educación que han recibido sus mayores y que reciben los jóvenes les hacen, en la mayoría de los casos, incapaces de resistir a las presiones que ejercen sobre ellos y adaptarse a la existencia que hoy es la propia suya.

Al análisis de Dottrenz, le faltaba por incluir la página más vertiginosa que la historia haya podido escribir, referida a la revolución más intensa y profunda, ocurrida en los últimos veinte años, nos estamos refiriendo a la revolución informática. Revolución que ha entrado en nuestros hogares, en nuestras escuelas, en nuestros centros de trabajo. Las nuevas posibilidades que para todas las ramas del saber, de la ciencia y de la tecnología, ha abierto la red de redes informáticas, ha hecho que nuestras formas de crear, de pensar y de sentir estén siempre en plena construcción.

Los rasgos que definen el final del siglo xx y orientan el nuevo milenio han sido ampliamente descritos por el historiador Eric Hobsbawm (1998: 7 y ss.)⁵, resaltando entre los mismos: el dominio de una cultura de la violencia, creciente, distanciamiento entre el Norte y el Sur (países ricos y países pobres), triunfo de la economía de mercado, auge de los nacionalismos y del fundamentalismo islámico, crecientes flujos migratorios junto a preocupantes actitudes xenófobas, problemas ecológicos, etcétera.

No parece que seamos exagerados al afirmar que vivimos una situación de crisis global caracterizada por la incapacidad del sistema social, económico y político para resolver problemas planetarios y locales en los que estamos inmersos y ante los que, en ámbitos educativos, no basta con decir que no se puede hacer nada, pues los valores de la sociedad que tenemos, están presentes en las aulas, se trata del currículum oculto que opera aunque no seamos conscientes, estemos o no de acuerdo con ellos.

Profundizando en algunos rasgos del estado del mundo que nos ha tocado vivir, señalados por Hobsbawm, observamos:

1. Desequilibrios de población. El Norte ha roto al SUR su modelo de antiguo régimen demográfico dejándolo en una situación de permanente revolución vegetativa que dispara el crecimiento de la población.
2. La pobreza de $\frac{3}{4}$ parte de la humanidad, falta de acceso a servicios básicos como agua, educación, salud y alimentación, el paro, subempleo, etcétera.

⁵ Hobsbawm, Eric J. (1998). *Historia del siglo xx*. Barcelona. Editorial Crítica.

3. Crisis ambiental causada por la depredación del medio que se hace desde los países desarrollados.
4. Violación de derechos humanos a escala global, que se extiende a todos los continentes.
5. Conflictos bélicos incesantes por motivos nacionalistas, económicos o interétnicos.

Denis Santana, L. (1995)⁶, anticipaba en su tesis doctoral, presentada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Venezuela), que parecía que el ritmo de vida conduce a eludir la apreciación de un ámbito de valores dinámicos y en constante cambio, en sus palabras:

Hoy, cuando la humanidad se halla en el umbral del tercer milenio, la reflexión sobre la dimensión valorativa resulta para algunos especulativa y hasta intrascendente. La fuerte tendencia pragmática que domina las presiones sociales cotidianas desvía la atención de la cuestión valorativa en la práctica diaria. Pareciera que el ritmo de vida conduce a eludir la apreciación de un ámbito de valores dinámicos y en constante cambio.

La cambiante dinámica de la sociedad actual marcha a la par de una excesiva cuantificación y mecanización de diversas manifestaciones de la vida moderna que generan la ruptura de algunas de nuestras creencias y la alteración de valores socio-culturales. Tal proceso de ruptura y alteración se evidencia en cierta incertidumbre en cuanto a la concepción del ser humano, de la sociedad, de la cultura y de nosotros mismos. Los valores y la moral parecen estar cuestionados. La falta de credibilidad y la desideologización parecen generalizadas. ¿Cómo justificar entonces un discurso ético en la sociedad actual? ¿Cuál es la moral actual? ¿Qué principios orientan al individuo hoy en día?

La dinámica social cotidiana es el producto de las tendencias sociales de la época; en este sentido, los individuos manifiestan interpretaciones valorativas y formas de actuación cultural propias del momento histórico que viven. Por ello, quienes estamos involucrados en la acción educativa debemos considerar siempre el contexto socio-histórico en el cual nos desenvolvemos, atendiendo los sistemas de valores vigentes en la cultura y en la sociedad.⁷

⁶ Denis Santana, Lourdes (1995). *Explorando valores en el aula. Búsqueda en época de transición e incertidumbre*. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela. Publicada parcialmente en *El tema de la ética y los valores. La sociedad hoy: ruptura y transición*. www.denisantana.denisantana@cantv.net.

⁷ Denis Santana, Lourdes (1995). *Ibidem*.

Entendemos que el desenvolvimiento cotidiano está impregnado de opciones valorativas que comparten individuos y grupos de una misma cultura, quienes las reflejan a través de su interacción comunicativa, sus acciones y comportamientos. De modo que, si deseamos comprender, interpretar y explicar el significado de la dimensión valorativa que subyace en una determinada realidad, en su contexto espacio-temporal específico, es preciso conocer el discurso explícito y oculto que subyace en la interacción social, así como al significado que se otorga a dicho discurso. Podemos preguntarnos entonces: ¿Qué valores expresamos en nuestro desenvolvimiento cotidiano? ¿Qué significado le otorgamos? ¿Reflejan esos valores la particularidad de la propia cultura?

Todo esto es, en suma, una manifestación de la crisis mundial que, entre otros, había diagnosticado Johan Huizinga (1972)⁸ allá por los años treinta, y que muchos educadores y pensadores han señalado como causa principal al analizar la conflictiva situación del mundo educativo.

Norberto Bobbio (1991)⁹ señala que hay quienes se detienen en los antecedentes inmediatos y no se remontan más allá del materialismo de finales del XIX; hay quien se remonta un poco más atrás, al humanismo concebido como triunfo del reino terrenal sobre el reino espiritual.

La conciencia de que vivimos en un mundo en crisis es denominador común de innumerables ensayos, trabajos e investigaciones; lo que no parece tan claro a la luz de los análisis de los autores anteriores es determinar su origen temporal y los puntos en que se basa.

1.2.- La Crisis de los Valores

Frecuentemente atribuimos —o atribuyen— la causa de nuestras desventuras a la *crisis de valores*. De inmediato el discurso empieza y se nos dice que nuestra sociedad está en crisis ante esos valores y damos por aceptada la premisa con demostraciones válidas, pero de otra premisa: la de la

⁸ Huizinga, Johan (1972). *El homo ludens*. Madrid. Emecé editores. Versión original en 1938.

⁹ Bobbio, Norberto (1991). La razón del ser humano y la razón del Estado. *Cuadernos Americanos, Nueva Época, N° 28, Julio-Agosto de 1991, Vol. 4. México*.

La obra de Bobbio se caracteriza por la conjunción de dos valores que para él deben ir juntos, la libertad y la justicia. Se puede enmarcar su pensamiento dentro de la corriente denominada liberal-socialista que sostiene que son necesarios derechos sociales fundamentales como educación, trabajo y salud como condición previa para un mejor ejercicio de la libertad.

crisis del hombre frente a los valores. Es distinto y el problema se torna en términos epistemológicos de validez: lo que estamos demostrando es otra cosa¹⁰. Que se nos diga que el hombre está en crisis —de cualquier naturaleza— no es nuevo ni suficiente para explicar nuestros desencantos.

Se habla de «ausencia de valores de referencia y de modelos de identificación» o de «crisis de valores». Quiénes así ven las cosas suelen acabar hablándonos de la desorientación de las nuevas generaciones y otras sutilezas por el estilo. El sistema de valores de una cultura es algo complejo; fruto a la vez de procesos históricos, de substratos culturales determinados y ritmos diversos de cambio social. Los valores, como otros elementos configuradores de la cultura, están sujetos a procesos de continuidad y cambio. Los valores son reflejo real de la evolución o estancamiento de una sociedad. En nuestros días la internacionalización de la vida económica, las nuevas y mutantes relaciones entre pueblos, la plena integración en la Unión Europea y el avance en la construcción de una mayor unidad comunitaria, la consolidación del pluralismo de las sociedades avanzadas, la pérdida del rol tradicional de la organización eclesial en las sociedades contemporáneas y tantos otros factores influyen en el incremento o pérdida de significación histórica y social específica de determinados valores e imponen una obligada atención hacia nuevas realidades y nuevos valores.

El proceso de cambio que hemos vivido y estamos viviendo en la sociedad durante las últimas décadas ha producido un cierto espejismo en muchas personas. Han llegado a creer que estamos ante una grave ausencia de valores. Vivimos, más bien, en una situación de emergencia de nuevos valores, de nuevas síntesis de valores. Sin embargo, la situación dominante es, en conjunto, aún de carácter tradicional. La denuncia se vuelve contra los nuevos *profetas de calamidades* que no hacen sino poner en evidencia las limitaciones y el estancamiento del modelo vigente en un contexto de cambio rápido y acelerado.

Los valores son realidades dinámicas, relativas al complejo cultural en que se dan y siempre expresión viva de la interacción presente entre los individuos, los grupos y las instituciones sociales en un momento dado y en una sociedad concreta. El hecho es que las concepciones éticas y morales tienen que abordar nuevos problemas y deben responder a nuevas realidades

¹⁰ La validez se refiere a que realmente se esté midiendo lo que se propone, y no otra cosa. Cole Richard, «Introduction to political inquiry», Macmillan Publishing Co., Inc. N.Y. N.Y., 1980.

con nuevas formulaciones y valores. Sin embargo, el discurso de muchos educadores está anclado en un pasado desbordado por hechos nuevos e irreversibles, de carácter social y económico. El problema no es de las nuevas generaciones sino de las personas adultas, por estar alejadas del dinamismo de la vida social y abrigar una visión excesivamente estática de los valores.

El problema no es de ausencia o crisis de valores, sino de concepción y planteamiento de la cuestión. Además, se trata de un tema relevante por la virtualidad y el potencial transformador, a medio y a largo plazo, que poseen referentes de las conductas sociales deseables.

Es posible afirmar un modelo social que considere la competitividad, la rivalidad estimulante, como la definía Jacques Delors (1999: 13)¹¹, como un ejemplo positivo integrante de la sociedad en que vivimos. Los criterios de una economía social de mercado son compatibles con la consciencia de los límites del mercado, la aceptación del carácter instrumental y subordinado de la racionalidad económica, el protagonismo de los agentes sociales y el papel impulsor y dinamizador de las administraciones públicas. Competitividad, solidaridad y cooperación son tres valores que debemos saber combinar con lucidez.

1.3.- La Crisis de la Educación

La crisis de valores se proyecta en la escuela en lo que se llaman modelos diferentes: modelos autocráticos, permisivos o democráticos, escuela competitiva o cooperativa, los conflictos religiosos, políticos o sociológicos llevados al aula, etcétera.

En cualquier caso, estos hechos, por difícil de explicar que parezcan, no pueden ser interpretados desde el subjetivismo o relativismo radical, sea individual o colectivo. Las preferencias del sujeto o del grupo pretenden tener una justificación, de otra manera no hay razón ninguna que explique cualquier cambio que siempre se hace en función de querer superar lo que tenemos en búsqueda de cotas más altas. El aire de reproche, y hasta de denuncia que se registra cotidianamente en los medios de información de masas, subraya una clara diferencia entre lo que hay y lo que debería haber.

¹¹ Delors, Jacques (1999). «*La Educación o la utopía necesaria*», en: *La Educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones, UNESCO, 1999. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

Los educadores debemos ser conscientes de que la modernidad y la postmodernidad han puesto en crisis muchas de nuestras certezas. El «ser» del hombre se concibe hoy como un permanente «hacerse», o como dice el existencialismo «*la esencia del hombre es su existencia*», es decir, que la esencia no nos es dada de antemano y para siempre, sino que somos nosotros mismos quienes, a través del diario quehacer, vamos poco a poco construyendo nuestra esencia, nuestra humanidad. Enfoque valiosísimo que ayuda a tomar más en serio y con mayor preocupación la educación y, en particular, la educación ética. (Delors, J. 1999: 13 y ss.)¹²

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Por otra parte, en el desarrollo del pensamiento, y especialmente, dentro del lenguaje filosófico, el uso generalizado del concepto de valor es reciente. Comenzó a darse a partir de Nietzsche y de la fenomenología, de la cual nace precisamente «*La Teoría de los valores*» de Scheler y Hartmann. Los griegos, por ejemplo, no hablaban de valores, no porque fueran ajenos al mundo del valor, sino porque ellos pensaban concretamente en «*bien*», «*justicia*», «*verdad*», etcétera., fundidos y entrelazados unos con otros y estrechamente vinculados a la noción esencial de «*virtud*» o «*areté*». Por lo tanto, ni los griegos ni la tradición metafísica que arrancó de ellos pensaron los valores como cualidades separadas o separables, sino como cualidades inherentes a las cosas mismas, fueran estas humanas o no humanas, de tal manera que lo que para nosotros hoy podrían ser valores, en muchos sentidos ellos los identificaban con el «ser» mismo.¹³

Con la crisis moderna y postmoderna de la metafísica, entra naturalmente en crisis la noción de «*ser en sí*» o «*por sí*», como también la idea de que los valores se asimilan al ser, cuestionando, naturalmente, la objetividad, la universalidad y la eternidad de los valores. Ahora el centro de actividad en todos los órdenes se pone en el hombre mismo, y no fuera de él, relativizándose así el horizonte ontológico del ser. O como bien dijera Martín Buber, citado por Prada, B. I. (2003)¹⁴:

¹² Delors, Jacques. (1999). *Ibíd.*

¹³ González, Juliana (1987). La Fenomenología, en: *Historia de la Filosofía*. México, UNAM, Porrúa.

¹⁴ Inés Prada, Blanca (2003). *La educación ante la crisis actual de los valores*. www.campus-oei.org/valores/prada.

...finalmente todo lo que se halla frente a nosotros, todo lo que se dirige a nosotros y toma posesión de nosotros, toda participación de la existencia, todo se disuelve en una flotante subjetividad.

Pero todo no es malo en esta crisis. No hay duda que el fundir y confundir «*ser*» y «*valor*» tenía el serio problema de considerar a los valores como verdades inamovibles, además llevaba al antropologismo y axiologismo del ser, cualificando las realidades de «*buenas*» o «*malas*».

Son sin duda incontables los ejemplos que podemos argüir para mostrar la pluralidad, relatividad, y temporalidad de los valores humanos. Pero esta indudable relatividad del valor nos ha llevado a los más extraños y peligrosos relativismos y psicologismos, aunque dio también pie a un nuevo desarrollo de la Filosofía, enfocada hacia una nueva búsqueda de fundamentos para la ontología y los valores, naciendo a su vez una nueva teoría de los valores¹⁵, con la aceptación de que el valor no es, sino que se hace, lo cual tiene importantes consecuencias en la educación. A través de ella estamos ayudando a los futuros ciudadanos a construirse unos valores que serán el horizonte de su ser y su quehacer futuro. Surge aquí una pregunta inquietante: ¿Qué valores hemos ayudado a construir y con qué valores estamos despidiendo de los centros educativos a los futuros ciudadanos, para dar respuesta a los nuevos retos del siglo XXI?

Gracias a la razón, pensaban los ilustrados, el hombre no sólo conquistará la *autonomía*, sino también el civismo que le permita hacerse responsable de la vida pública; elaborar *leyes legítimas* con la participación de todos; crear *instituciones justas*, atentas al principio de imparcialidad sin hacer excepción y *religiones tolerantes*, capaces de descubrir aquellos valores en los cuales todos coinciden y de respetar aquellos con los cuales discrepan, sin hacer denuncia de ellos. (Cassier, E. 1994: 261)¹⁶.

Pero este maravilloso proyecto no ha logrado todavía dar sus frutos, y el hombre de la modernidad sigue todavía en un «*siglo de sombras*». Esta «razón iluminada», pero incapaz de liberar al hombre, ha sido también puesta en crisis por los embates de la postmodernidad, obligándonos a realizar grandes

¹⁵ Scheler, Max (2001). *Ética*. Traducida del alemán por Hilario Sanz Rodríguez. Madrid. Caparrós Editores.

¹⁶ Cassier, Ernest (1994). *Filosofía de la ilustración*. F.C.E. 1994. Ver el Capítulo VI, «*Derecho, Estado y Sociedad*». Págs. 261–303.

esfuerzos para renovar, validar y aplicar el concepto de racionalidad. (Cassier, Ernest, 1994)¹⁷.

En resumen, consideramos que es indispensable volver a un pensamiento integrador no excluyente del problema del valor y del ser. El valor surge de la capacidad humana de interpretar el mundo, de transformarlo en función de su «*proyecto de vida*» no sólo individual, sino también social y comunitario. Aquello de que «*vale porque lo deseo*», debiera transformarse en «*deseamos lo valioso porque es valioso*» no sólo para mí sino también para los otros que comparten mi quehacer en el mundo, mi historia, mi temporalidad. Por ejemplo, deseamos la paz porque nos damos cuenta de su valor vital, y por ello hacemos todos los esfuerzos necesarios para conseguirla.

¹⁷ Eagleton, Terry. (1997). *Las ilusiones del postmodernismo*. Buenos Aires. Paidós. En su análisis, se muestra tanto las potencialidades del postmodernismo como sus debilidades. Ver especialmente el capítulo II. «*Ambivalencias*», págs. 43–77.

2.- LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (E.S.O.)

*Un profesor de instituto vive hasta 44 situaciones conflictivas al mes.
Periódico Ideal (2001)¹⁸*

Todos sabemos que el actual sistema educativo nace con las mejores intenciones. Valoramos todos sus aspectos positivos pero creemos que ha de mejorar en otros.

Una de las grandes fisuras que tiene y, en concreto, la Enseñanza Secundaria Obligatoria, son los problemas de convivencia en el aula, según se deriva de las conclusiones de las últimas jornadas de profesores que imparten sus clases en el ciclo educativo que hacemos mención. En referencia a esta idea dice Ruiz Paz, M. (2001)¹⁹

En la actualidad se ha generalizado la percepción de que la convivencia escolar está sufriendo un proceso de degradación que llega en ocasiones a impedir el cumplimiento de los trabajos que la sociedad encomienda a las instituciones educativas. No se está abordando el problema con toda la seriedad que se debiera y en muchas ocasiones se bloquea la posibilidad de reflexionar profundamente sobre este tema, pues se enfrenta con una pedagogía de salón que ha impuesto la obediencia y el silencio entre los profesores.

El primer problema que dificulta el análisis de la situación es que hay mucha gente que niega que se está dando el proceso de degradación en las aulas, probablemente porque existan unos intereses velados detrás de todo.

En principio, lo oculta la propia Administración Educativa que no le interesa admitir o reconocer sus propias equivocaciones en la E.S.O. y se resiste a introducir cambios. En un segundo lugar la Universidad, que ve el problema desde la lejanía y con cierta tibieza y no potencia lo suficiente la investigación en esta línea. En los propios centros educativos no acaban de exteriorizar el problema porque, reconocerlo supone asumir un «fracaso» en su gestión, y eso es una estrategia de propaganda negativa de cara a la imagen del centro. Reconocer que existen conflictos en los centros es crearse una mala imagen y esto se intenta cuidar en los Centros de Enseñanza Secundaria. Por otro lado, siguiendo la misma línea, a los profesores les cuesta desde su pequeño orgullo o autoestima reconocer que en sus clases hay problemas de

¹⁸ Periódico Ideal jueves 11 de octubre de 2001. Pág. 5.

¹⁹ Ruiz Paz, M. (1999) Mesa Redonda. La vida escolar: convivencia y disciplina. Participación de la comunidad educativa. Jornadas: *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. 9 de diciembre.

convivencia, de disciplina y de gestión y control de los grupos como consecuencia. Aunque sí son capaces de reconocerlo antes sus colegas y amigos casi como si de un secreto se tratara.

De esta forma, es el docente, entre la intimidad que aportan las paredes de la clase, es quien sufre, junto a sus propios alumnos, 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 sólo de convivencia, hablamos de indefinición de los límites hasta donde pueden llegar las conductas disruptivas de los alumnos, situaciones que impiden una buena marcha de la clase.

Un elemento importante para explicar el problema está en la escasa o nula importancia que en la cotidianidad de la enseñanza se le concede a los objetivos y contenidos de tipo actitudinal. La escasez de tiempo con la que el profesorado cuenta siempre hace que intentemos conseguir los objetivos propuestos de tipo conceptual y procedimental, que son los más utilitarios, inmediatos o considerados más importantes, quedando descuidados, los hábitos y actitudes, base sobre la que se forjan los valores que deben ser objetivo primero y último de la Educación.

En conclusión, una de las fuentes donde nacen los problemas de gestión de un aula, es la escasa conciencia de respeto mutuo entre los alumnos, 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.

2.1.- Causas de la problemática actual de la Educación Secundaria Obligatoria ajenas a la escuela

La escuela tiene un futuro lleno de incertidumbre, condicionado por infinidad de situaciones imprevisibles y complejas que, sin duda, condicionarán en gran medida el Sistema Educativo actual y, en concreto, la etapa que nos disponemos a estudiar.

Somos conscientes 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. Todo ello desemboca en una situación de mala conducta, agresividad en las aulas o, lo que el antropólogo Briones, M. (2001)²⁰ llama «*violencia de baja intensidad*».

Entre los elementos externos a la propia escuela que inciden en la organización de los sistemas de valores que conforman a los alumnos, que afectan a sus actitudes y a sus conductas más o menos ajustadas o desajustadas en el aula y que en una situación extrema llegan a convertirse en los «*semilleros de violencia*» como les llama Pérez Tapias, J. A. (2001)²¹ podemos citar:

2.1.1.- Influencia de los medios de comunicación y audiovisuales

En las últimas décadas, los medios de comunicación de masas y los medios audiovisuales (prensa, radio, televisión, cine, videojuegos...etc.) y la publicidad que estos ofrecen ha adquirido un protagonismo evidente en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades contemporáneas. La inmensa mayoría de las informaciones y de los conocimientos que tenemos proceden de estos medios que, por una parte, se mueven básicamente atendiendo a criterios mercantilistas y, por otra, la forma en que seleccionan, exhiben e interpretan sus contenidos informativos van provocando, que nuestra idea del mundo y de las personas cada vez tenga más que ver con la ejecución de este acto de poder de los medios, que pueden hacer visibles unas realidades en detrimento de otras que permanecen a los ojos del receptor contribuyendo de manera eficacísima a la construcción de la identidad personal, social y cultural de los individuos.

Haciendo referencia a la educación escolar es significativo el dato que aporta el Consejo de Europa citado por Lomas, C. (1998)²² «*Los niños y niñas de los países europeos pasan por término medio de 25 a 30 horas semanales ante el tótem doméstico del televisor*». Esto supone aproximadamente el mismo tiempo que ocupa el calendario escolar en una semana, siendo especialmente preocupante que los contenidos de la mayoría de los mensajes

²⁰ Jornadas Educativas por la convivencia desde la perspectiva de la diversidad. Mesa Redonda «*Análisis de la situación, causa de los conflictos*». Briones, R. 18 y 19 de Mayo. Granada. (Inédita).

²¹ Pérez Tapia, José Antonio (2001). *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid. Editorial Trotta.

²² Lomas, C. (1.998). Textos y contextos de la persuasión. *Cuadernos de Pedagogía* nº 267. pág. 77.

que se exhiben a diario, son claramente contradictorios a las actitudes y valores que figuran en las intenciones educativas del sistema educativo escolar. Hoy nadie niega que los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad, unida tan directamente a ellos, difunden a todas horas conocimiento, creencia, estilos de vida, ideas, hechos, hábitos, normas y valores cuyos efectos sobre el modo de entender el mundo y sobre las formas de vida de las personas ni nos los planteamos.

En este sentido, Masterman (1993) citado por Campuzano, A. (1995)²³ profundiza en el tema afirmando que: «*Los medios son importantes moldeadores de nuestras percepciones e ideas, son Empresas de Concienciación que no solo proporcionan información acerca del mundo, sino maneras de verlo y entenderlo*». Nos deja claro pues, que el entorno mediático de las industrias de comunicación de masas y, en especial, de la televisión y de la publicidad, está configurando en nuestra sociedad un currículo alternativo de saberes y de actitudes ajenos a los saberes y a las actitudes del currículo escolar.

Si por otra parte tenemos en cuenta lo que Arroyo Almaraz, I. (1997)²⁴ concluye en su tesis doctoral:

El niño se contagia de la emoción suscitada por la excitación de los sentidos y la emoción le lleva a imitar la conducta de sus héroes virtuales. Los mensajes audiovisuales tienen efectos sobre los niños y los adolescentes. Estos efectos influyen en sus comportamientos violentos, sexistas, competitivos etc. La prolongación de los efectos de los medios depende de las imágenes mentales y estas son diferentes para cada niño en función de su edad, su capacidad, de la forma de presentación de los mensajes y las diferencias individuales en cuanto a la capacidad de experimentar la viveza de una imagen mental.

vemos, que se abre un abismo entre lo que se pretende que el niño aprenda en la vida de las aulas y lo que se aprende a través del televisor.

Aunque la normativa 89/522 de la Comunidad Económica Europea, ha incorporado al ordenamiento jurídico español indica expresamente que «*No se podrá explotar la inexperiencia, ni la credulidad de los menores*» una parte importante de las elecciones, los gustos y las preferencias infantiles parten de los modelos emanados de la televisión; circunstancia que hace imprescindible

²³ Campuzano Ruiz, A. (1991). Televisión y Currículo. *Cuadernos de Pedagogía*.

²⁴ Arroyo Almaraz, I. (1997). *Creación de imágenes mentales según la naturaleza y la forma de los estímulos* Tesis doctoral presentada en la Facultad de Ciencias de la Investigación de la Universidad de Madrid.

una ética de la responsabilidad creadora por parte de todos aquellos realizadores de productos audiovisuales dirigidos al público infantil. Sin embargo, estas evidentes carencias de los más pequeños se están utilizando frecuentemente para someterlos a maratónicas sesiones de programas-concurso sin un mínimo nivel de creatividad donde lo único que importa es lograr que éstos repitan el nombre de una marca patrocinadora y agiten el producto publicitario de turno.

No podemos, por otra parte, achacar toda la culpa de nuestros males a la televisión; debemos repartir las responsabilidades en la medida que éstas atañen al conjunto de la sociedad. Por un lado a los padres, por utilizar el televisor como una niñera electrónica, escamoteando a sus hijos ese tiempo de visualización conjunta de contenidos y, la ayuda para filtrar las imágenes con explicaciones oportunas que favorecería el desarrollo en ellos de un componente crítico y selectivo. No olvidemos que tan importante es lo que se ve como el sentido reflexivo con el que contemplamos cada hecho audiovisual. A los políticos, por arbitrar situaciones claramente contradictorias al transmitir desde la escuela unos valores que más tarde la televisión pública y privada pone en cuestión en los *culebrones* y programas que pasa en cualquier horario; también por firmar acuerdos con las distintas cadenas, cuando nuestras instancias oficiales han sido incapaces de hacer cumplir la normativa europea en materia de televisión. A la Escuela, por no fomentar un mayor sentido crítico frente a la imagen.

Así pues, mientras una doble moral se siga imponiendo como norma habitual de conducta, difícilmente podremos abordar de un modo efectivo la valoración de las secuelas y el posible control de los efectos perniciosos y la violencia en televisión. A pesar de ello, resulta imprescindible que todos los colectivos que en estos momentos realizan una valiosa labor en el campo de la pedagogía de la imagen continúen colaborando con aquellos educadores sensibles y con los padres conscientes de que la solución de la problemática apuntada corresponde a la sociedad en su conjunto.

De esta manera los Medios de Comunicación de Masas están contribuyendo junto con la escuela y la familia tanto a la difusión del conocimiento del mundo como a la construcción de la identidad social y cultural de las personas.

Si tenemos en cuenta, como aparece en el párrafo segundo del preámbulo de la LOGSE que el objetivo esencial de la educación:

Es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral... La educación comparte con otras instancias sociales la transmisión de información y de conocimientos. (...) por lo que el análisis del discurso de los medios de comunicación adquiere importancia porque través de los textos que se producen en este ámbito, los ciudadanos amplían su conocimiento del mundo, al tiempo que reciben valoraciones y aportaciones ideológicas. Facilitar al adolescente la comprensión de este discurso y desarrollar en el actitudes críticas contribuirá a que la vida adulta pueda estar en contacto de manera autónoma con una importante fuente de conocimientos sobre el mundo que le rodea. (MEC: 1989)

Tenemos que estar de acuerdo con González Requena, J. (1988: 55)²⁵ que comenta que se hace necesaria una esfera de conocimientos que favorezca el estudio en las aulas del lugar que ocupan los medios de comunicación en nuestras sociedades y de los efectos de nuestra comunicación mediatizada en las personas y en sus formas de percibir el mundo. Porque el conocimiento que difunden a gran escala los medios de comunicación de masas y la publicidad es inmediato, fragmentario y heterogéneo; al contrario de lo que ocurre con el conocimiento escolar, cuya adquisición es continua, lineal y jerarquizada.

Por esta razón, en el currículo de las áreas de cada una de las etapas educativas aparecen como obligatorios una serie de contenidos (de conceptos, procedimientos y actitudes) referidos a los medios de comunicación de masas y la publicidad que deberíamos abordar en las escuelas, fomentando incluso el tratamiento interdisciplinar de forma cooperativa desde diferentes áreas e incluso rescatando alguno de los contenidos transversales. Pero todos sabemos que no siempre se trabaja esto como se debiera.

2.1.2.- Influencia del sistema neoliberal imperante

Otro aspecto que incide en la educación actual es el derivado de la propia cultura neoliberal que domina el mundo desde el punto de vista político, social, y económico. Puntos de vista que cogen como molde el patrón americano en el que echan raíces y a la vez les hace tomar forma. Este

²⁵ González Requena, J. (1.998). *El discurso televisivo, espectáculo de la posmodernidad*. Madrid. Cátedra.

neoliberalismo aparece con una serie de componentes que a continuación resaltamos:

- Es una postura filosófica que considera al individuo como fundamento y fin de todas las leyes. Se opone al intervencionismo del estado, defiende una iniciativa privada sin apenas cortapisas y **tiende a olvidar la necesidad humana de convivencia y solidaridad.**
- **Un rabioso individualismo imperante en este modelo de vida.** De forma progresiva estamos comprobando cómo el individualismo absoluto, competitivo y posesivo se convierte en el centro de la moral dominante. Ya no existe un sentido de la humanidad compartido, no existen objetivos coincidentes. Nos estamos quedando sin un sentido que transmitir en la escuela, por lo que cada vez la educación se nos atasca más.
- **Una competitividad extrema** en todas las órdenes y facetas de la vida.
- **Una obsesión exagerada por la eficacia.** Prácticamente todo se mide en criterios de eficacia, de operatividad y de rentabilidad, quizá emanados de la mentalidad empresarial e industrial.
- **Crisis moral.** El ufano «*homo erectus*» de occidente se mantiene en pie sólo físicamente; en términos ético-morales se ha hundido en un abismo sin fin de cinismo y atrofia espiritual²⁶: saqueo de pueblos enriquecidos sobre empobrecidos, atentados sistemáticos contra la vida por nacer, guerras planificadas, la ley del terror como chantaje social y un largo etcétera que evidencia el desplante moral al que asistimos. La situación es como para ir vestidos de luto y con la cara cubierta de vergüenza; si no lo hacemos es porque también nosotros participamos de esa insensibilidad y endurecimiento que nos hace cómplices. Juan Pablo II habla de una cultura de muerte, de una conjura contra la vida, de una auténtica guerra de los fuertes contra los débiles²⁷.

²⁶ Saña, H. (1997). *Valores libertarios, el robo a la juventud*. Barcelona. Espiral.

²⁷ Encíclica de Juan Pablo II «*Evangelium Vitae*».

Nuestra situación actual manifiesta claros signos de lo que podríamos llamar crisis moral y ética. «*La gran crisis de la época actual es tener que vivir a la intemperie, sin suelo nutricio y sin techo protector*»²⁸. Se observa por una parte desorientación y desconcierto al mismo tiempo que se generaliza la demanda de aquello que se vivencia como carencia.

Algunos argumentan que la razón instrumental nos ha llevado a instalarnos en una época que llegan a calificar más que de inmoral de posmoral.²⁹

Vivimos, como afirma el filósofo francés Guy Debord, en la *société du spectacle*. Nos hemos vuelto un pueblo que está dispuesto a morir divirtiéndose. La instauración del placer y la posesión como sentido de la vida ha reconfigurado las formas de opresión. La sociedad de la trivialidad y el consumo desmedido y hedonista se ha convertido en una sociedad autorrepresiva y con tendencia al suicidio. El objetivo es siempre el mismo: los seres humanos no deben percatarse de su propio miedo³⁰. G. Marcel refleja esa situación en una expresión muy elocuente: «*los hombres se han revelado contra lo humano*».

Además se presentan circunstancias morales inéditas para las cuales el sistema normativo proporciona escasas respuestas; aparecen entonces desajustes y hasta contradicciones entre las creencias morales adquiridas y las conductas adoptadas efectivamente. Se habla de la pluralidad de sensibilidades morales en función de intereses sociopolíticos muy diferentes.

- **Un relativismo moral exagerado**, entendiéndolo éste como la convicción de que la calificación moral de una acción como buena o mala depende de una cultura determinada o de cada grupo. En el ámbito moral (según el relativista) no hay nada universal. Si tomamos esta afirmación en serio es imposible establecer un diálogo sobre cuestiones morales entre

²⁸ Vidal, Marciano (2000). *Derechos y libertades hoy*. Madrid. Anagrama.

²⁹ Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Madrid. Narcea.

³⁰ Cfr Saña, H. *Imperialismo en acción* (1999). También Eric Fromm afirma «*La consigna necrófila ¡viva la muerte! de la que conscientemente se sirvieron los fascistas, llena también los corazones de muchos hombres que viven en los países del bienestar, aun cuando ellos mismos no se den cuenta*».

diferentes culturas. Entre interlocutores que no tienen nada en común no puede haber un diálogo. «*El relativismo tiende a confundir la realidad con el deseo; lo objetivo con lo que a uno le parece*» dicen Ayllón J. R. y Fernández, A. (1998)³¹. El relativismo es peligroso porque pretende la jerarquía subjetiva de todos los motivos. La negación de cualquier supremacía real. Abre así la puerta del «*todo vale*», por donde siempre podrá entrar lo más descabellado, lo irracional.

De esta forma el relativismo hace imposible la ética. Si queremos medir las conductas necesitamos una unidad de medida igual para todos, esta ha de ser objetiva y única (no subjetiva y múltiple) como criterio para distinguir el bien y el mal. El Relativismo es insostenible al menos por dos cuestiones:

1. Porque existen unos rasgos comunes a todas las culturas que los antropólogos han dado en llamar «*universales culturales*».
2. Porque cualquier persona exige universalidad tanto para alguna de sus convicciones morales como para sus convicciones de justicia.

Aunque pueda parecer enrevesado, es bastante elocuente cómo Vátimo G. (1986)³² se refiere al relativismo: «*La noción de verdad ya no subsiste, y el fundamento ya no obra, pues no hay ningún fundamento para creer en el fundamento, ni por lo tanto, para creer en el hecho de que el pensamiento deba fundar algo*» Lo cual indica que el relativismo no solamente está conformado con un conocimiento débil, sino que además comporta un convencimiento más débil aún.

- ***Un gran conformismo social.*** El hombre no se revela ante las injusticias de cualquier índole hasta que no llegan al umbral de su propia casa.
- ***Prevalece el imperio de las leyes del mercado,*** en las que las grandes multinacionales imponen qué hay que comprar, cuándo y dónde hay que comprarlo y sobre todo a qué precio.

³¹ Ayllón, J. R. y Fernández, A. (1998). *Ética*. Barcelona. Casals.

³² Vátimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona. Gedisa.

- **Una gran influencia de los medios de comunicación de masas** que seducen y no argumentan (ya hemos hablado de su influencia en la escuela).
- **Prevalencia del tener frente al ser.** No hay duda de que el principio «*tener*» está más arraigado en la forma de vida general. Su esencia consiste en tener más dinero, más importancia, más poder para poseer más de todo. La vida humana así orientada se convierte únicamente en un medio para obtener logros. Esto es lo que la teoría Suchodolkiana denomina un estilo de vida vertical. En cambio, refiere este mismo autor: «*El estilo horizontal expresa un deseo de ser alguien, por eso las experiencias de amor, de la naturaleza, de la justicia, de la amistad, solidaridad donde se fundamentan los valores tienen una gran importancia “per se”, no tiene característica de instrumental, ni están consideradas en función de su capacidad de proporcionar logros. Por lo tanto la vida del hombre se vuelve más completa y más feliz gracias a este tipo de experiencias*».

Es erróneo convertir la vida humana en un medio para ampliar las pertenencias privadas, la educación debe tender a crear las bases para que la vida humana se convierta en un medio de ampliar la personalidad humana, proporcionar a los hombres los valores necesarios para ser dueños de su propio destino.

- **Crisis de valores.** Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (D.R.A.E.) *Crisis* es una mutación o cambio grave que se produce en el desarrollo de cualquier proceso físico o histórico. Aparentemente, en el campo de los valores morales seguimos apreciando las mismas cosas (el amor, la justicia, la lealtad...); pero aunque los valores que se busquen parezcan ser los mismos, hoy se entienden y se realizan de modo diferente de como se hacía en épocas pasadas. Los cambios sociales que se van produciendo hacen que no se puedan concebir de la misma manera los mismos valores y que tampoco se puedan llevar a la práctica del mismo modo. Por otra parte, se han incorporado valores nuevos al ámbito personal y social y otros han perdido vigencia. También existe crisis de valores porque hay personas que se sienten desorientadas y confundidas ante la diversidad de proyectos de vida y de ideales de felicidad que nos proponen y que en muchas ocasiones son contradictorios o incompatibles.

Ante este panorama coincidimos con. Suchodolski, B. (1981)³³ en su orientación o propuesta de acción educativa basada en cuatro ejes fundamentales que constituyen los pilares de lo que él llama la gran casa de la nueva educación:

- Visión global del mundo futuro como un mundo deseado y de gente «auténtica».
- El pensamiento alternativo que libera a la mente de su sumisión a lo existente y lo orienta hacia nuevas posibilidades.
- Estrategia de vida orientada por el principio del «ser» y no por el principio del «tener».
- Actividad de compromiso y participación exenta de violencia y fanatismo.

2.1.3.- Pérdida de la influencia de la Iglesia

Otro aspecto que afecta al proceso educativo actual es la pérdida de influencia que la iglesia tiene en la actualidad sobre el conjunto de la sociedad, sobre las familias y, en consecuencia, sobre los hijos de éstas que son los alumnos. Ya que ésta, de forma tradicional, ofrecía un modelo de conducta en el que destacaban una serie de valores que se proponían como patrón que seguir en las actuaciones de los individuos. En la actualidad la Iglesia se está quedando sin la vigencia de décadas pasadas y, por tanto, también su modelo de conducta.

informe FOESSA (1994)	1970 ³⁴	1993 ³⁵	Diferencia
Católicos practicantes	87%	52%	-35%
Católicos no practicantes	9%	32%	+23%
No religiosos	3%	15%	12%

³³ Suchodolski, B. (1981). Educación para el futuro. *Cuadernos de pedagogía*. Noviembre.

³⁴ FOESSA (1970). *Informe Sociológico sobre la situación social de España en 1970*. Madrid.

³⁵ FOESSA (1994). *Informe Sociológico sobre la situación social de España en 1993*. Madrid.

Cuadro (III. 1). Análisis comparativo sobre la situación del catolicismo en España entre 1970 y 1994.

En estos últimos años el catolicismo español ha recuperado el paréntesis de la inflación religiosa provocada por el nacional catolicismo. Según el informe FOESSA (1994) en los años 50 donde existía un 87% de cristianos católicos practicantes. Esta cifra ha descendido hasta un 52% (incluyendo los practicantes y los poco practicantes).

Casi una década después estas cifras siguen marcando la tendencia a la baja de católicos practicantes y al alza de católicos no practicantes, subiendo también el índice de los no religiosos (bien por indiferencia, bien por una postura más o menos decidida de agnosticismo y ateísmo). Además, existe una masa de católicos más o menos practicantes que asisten a los ritos de pasaje (bodas, comuniones, funerales) y la religión festiva y popular, masa fluida caracterizada por su pasividad e inercia y por su diferenciamiento doctrinal y normativo de la institución eclesial.

Basándonos en diferentes estudios sobre el catolicismo podemos sintetizar los cambios que en éste han sucedido de la forma siguiente:

- a) Se ha producido a mutación religiosa bastante acelerada en las últimas décadas debido, en especial, al fuerte descenso de la práctica religiosa, sobre todo entre los jóvenes. La generación que Amando de Miguel (1996: 260)³⁶ llama «*generación de la democracia*» o «*de los nietos*» ha experimentado un fuerte crecimiento de las posturas de indiferencia religiosa de agnosticismo o de ateísmo.
- b) Existe una secularización profética, pero templada por el catolicismo popular.
- c) Existe una búsqueda de religiones menos castigadas por la secularización y alejadas de las tutelas institucionales.
- d) Se está configurando un nuevo tipo de católico que se siente libre ante toda práctica religiosa, emancipado de la autoridad religiosa en todo aquello que considera íntimo e inviolable: «*familia, sexo cuerpo y vida*».

³⁶ De Miguel, Amando (1996). *La Sociedad Española 1995–1996*. Madrid. Complutense.

e) Según González de Cardenal, O. (1999)³⁷, «estamos asistiendo a una ceremonia de confusión espiritual y a una banalización de la religión, proliferación de ritos, seculares, exotéricos y paganos, además de una gran aprobación de la Parapsicología, Adoración al *dios* Deporte y a la Diosa Fortuna.

Por otro lado, estamos contemplando un gran empuje del individualismo y la privatización de los comportamientos y estilos de vida, el declive generalizado de la autoridad personal en la familia, la universidad y las grandes instituciones³⁸. Las razones que han provocado un declive, según el mismo autor, son conocidas:

- La entrada de la mujer en el mercado de trabajo y en la vida pública.
- Fuerte descenso de la fecundidad y del tamaño de la familia.
- Debilitamiento de los antiguos tabúes contra la promiscuidad sexual y la homosexualidad.
- La gran expansión de la escolaridad secundaria y superior.
- Incremento de las actividades de ocio.
- La explosión mediática.
- La soberanía del consumidor en el supermercado del «espíritu».

Este debilitamiento del control central de la institución religiosa ha tenido dos consecuencias principales:

1. Pluralización de las formas de vivir la religión: una gran fidelidad tradicional a la Iglesia por un lado y, por otro, una consolidación del “católico por libre”.
2. Diáspora interior del catolicismo.

Este proceso ha afectado de forma dispar a las cinco dimensiones de la religiosidad:

1. La dimensión identitaria: El triunfo de la civilización del ocio de los fines de semana puede haber contribuido a lo que algunos llaman «el fin de la civilización parroquial» como universo de símbolos, ritos y

³⁷ González de Cardenal, O. (1999). *Iglesia en España desde 1950–2000*. Madrid P.P.C.

³⁸ Capcow, T. H. (2001). *La reducción de la autoridad personal. La Iglesia en España desde 1950–2000*. Madrid. P.P.C.

prácticas que se convierten en señas de identidad y pertenencia comunitaria. Cunde la creencia de la escasa o nula importancia de los ritos y prácticas para el ser católico persistiendo el atractivo de los ritos de pasaje (bautizos, bodas, funerales...).

2. La dimensión cultural: Que articula más o menos coherentemente las creencias, saberes, mitos e imágenes del universo religioso, y que ha traído problemas según se deriva del Informe FOESSA³⁹ como:

- Pérdida de la memoria religiosa.
- Sustitución de creencias fuertes por préstamos culturales de otros universos religiosos.
- La conversión a la benevolencia de la escatología tradicional (bajan las creencias en el pecado, el infierno y el demonio, persisten las creencias en la vida después de la muerte y el cielo).
- Complaciente flexibilidad dogmática fundada en el reclamado «derecho» de cada individuo a elaborar su propio esquema de creencias y su propia forma de religiosidad a la carta (religiosidad *light*) en la que el *leit motiv* es la salvación aquí y ahora, la transcendencia intramundana y un cierto humanismo transcendente —justicia, paz, solidaridad—.

3. La dimensión ética: Es la referida a normas, actitudes valores y códigos; erosionada en su misma base por la privatización y la permisividad típicos de la postmodernidad. El resultado espectacular, ha sido la desregularización normativa y el rechazo del magisterio muy especialmente en el terreno biopolítico (divorcio, aborto, anticoncepción, libertad sexual...). La religión ha perdido buena parte de su influencia en la vida y en la toma de decisiones importantes de las personas.⁴⁰

4. La dimensión emocional. Constituida por experiencias religiosas, ampliamente compartidas, de carácter afectivo, que constituyen el núcleo no racional de las comunidades emocionales, se ha revalorizado en el seno de las iglesias cristianas por diversas razones: La reacción posmoderna contra los excesos de la burocracia civil y eclesiástica; el contagio de las formas «para-

³⁹ FOESSA (1994). Informe sociológico sobre la situación social de España en 1993. Madrid.

⁴⁰ CIRES (1.992) *La realidad social en España –1990/91 y 1991/92*. Bilbao-Fundación BBV.

religiosas» de tipo oriental; la alergia a ritos vacíos en los que el creyente pone poco o nada de sí mismo y la iglesia lo pone prácticamente todo, casi por arte de magia; y, finalmente, lo que Lipovestsky denomina inflación del «psí» (desarrollo psíquico, la afición por el yoga, el psicoanálisis y el zen, la fascinación de narcisismo, auge de la expresión corporal...etcétera). En suma tal y como dice González-Anleo, J.⁴¹(1999), «*prima la emoción sobre la razón, el “feeling” sobre los conceptos abstractos, el clima emocional sobre el acceso racional a la realidad»*.

5. La dimensión societaria: En la que se pone en evidencia la cada vez menor presencia e influencia de la religión sobre el mundo institucional, las instituciones sociales: familia, educación, política, etc.

Estos son los datos del macrocosmos de la sociedad española, que son extrapolables a la familia y al microcosmos de la escuela, que es lo que realmente nos ocupa.

Después de este análisis, podemos concluir diciendo que la iglesia en estos últimos años está perdiendo parte de su influencia; ha dejado de ser una institución desinteresada, cercana capaz de ofrecer objetivos educativos y valores que tradicionalmente han sido considerados modelos de conducta, con un código ético, asumido por un alto porcentaje de las familias y ahora está dejando de cautivar el interés y el ánimo de los jóvenes españoles. De forma simultanea, este vaciado de valores religiosos no ha sido sustituido por ningún otro tipo de moralidad (civil o religiosa) lo que está ocasionando una pérdida de referencias, de horizonte.

2.1.4.- La crisis de la Familia

Existe también una problemática derivada de las familias, de los propios padres.

La Familia que es «*la institución natural*» más antigua de la humanidad, no es una mera institución biológica destinada a transmitir y a conservar la

⁴¹ González-Anleo, J. (1999). La religiosidad Española: Presente y Futuro. En González de Cardenal, O. *La Iglesia en España 1950-2000*. (págs. 11-57) Madrid. P.P.C.

vida, es mucho más (justicia, solidaridad, libertad, educación...). Sin ella la especie humana no puede ser viable porque el hombre siempre nace necesitado de ésta.

Aunque hoy se cuestione, la familia aparece como naturalmente estable y monógama. La humanidad descubrió muy pronto que el amor, el nacimiento de un hijo y su crianza y educación sólo es posible si existe una institución que ampare la unión permanente de un hombre y una mujer: el matrimonio, que ha de aceptar un contrato protector de la familia, dedicándole a los hijos tiempo, dinero, conocimientos, educación y energías...

Puesto que la familia es la célula de donde nace la sociedad civil, la ruptura del vínculo conyugal ataca a la misma raíz de la convivencia humana, por lo que las grietas que abre el individualismo amenazan el desmoronamiento de la familia. cuando se absolutizan los derechos individuales es muy difícil mantener un compromiso. «Ahora», dice Ayllón, J. R. (1997)⁴² «en la lógica de la libertad desvinculada, ya no son los hijos los que se marchan sino que son los padres quienes los abandonan».

Esta lamentable situación presenta importantes deterioros previos. Además del matrimonio y la familia, abundan las parejas en las que existe una amistad que incluye sexo seguro y dudosa intención de convertirse en relación definitiva. Se convive mientras vayan bien las cosas, al tiempo que se mantienen proyectos vitales independientes; estas parejas forman una cultura que en su mayoría ve en la fecundidad un gran peso que a veces es insoportable, pues los hijos, cuando vienen, rompen el equilibrio de la pareja, suponen un gran compromiso, complicará una reparación posterior, su educación es cara y sacrificada y el tiempo de los padres muy escaso.

Por eso la familia se ha convertido en muchos casos en una simple relación temporal de pareja donde los hijos encajan con mucha dificultad en los desquicios de una actividad profesional competitiva y absorbente.

Debemos hablar y actuar a favor de la familia y ponerla en primer lugar ya que ésta es el mejor ministerio de sanidad, educación y bienestar Demasiados chicos son víctimas del fracaso parcial de nuestra cultura, de nuestros valores y de nuestras normas morales... Cuando una familia funciona, generalmente los chicos funcionan también. Actualmente hay demasiadas familias que no funcionan bien. Cuando la familia fracasa hay

⁴² Término utilizado por Ayllón J. R. (1.997). *Ética*. Barcelona. Casals.

que suplirla con buenos sustitutos (orfanatos) y, aunque puede que funcionen nunca serán tan buenos como aquello que sustituyen.⁴³

Aunque como todo lo humano, la familia es una organización con defectos reales, no existen sustitutos mejores para enseñar a los niños. Las consecuencias del increíble aumento de familias rotas son incalculables:

Por un lado, sus hijos comportan unos niveles uniformes: se perciben como extraños ante sus propios progenitores, sienten miedo y desprecio por el «nuevo» padre concebido, son personalidades inacabadas, con resentimiento, tienen sed de seguridad y hambre de cariño.

Por otro lado, las rupturas familiares pueden condicionar otros comportamientos desajustados, embarazos adolescentes, enfermedades sexuales, abusos infantiles, homicidios, drogas, violencia...

Si a esta situación añadimos la crisis de autoridad que los padres están viviendo en la mayor parte de las familias, llegando en ocasiones, a producirse una clara dejación de funciones que intentan pasar a otros estamentos como la escuela, y la falta de criterios que, a veces, tienen para educar, la situación se torna poco alentadora.

En este sentido, Gilder, G. (1995)⁴⁴ en su libro *Riqueza y Pobreza* demuestra que la estabilidad familiar es la característica distintiva de los sectores sociales emergentes; mientras que la falta de autoridad de los padres ante los descendientes, la desunión y la promiscuidad son causa que puede favorecer la marginación y decadencia.

2.2.- Causas desde dentro del propio Sistema Educativo

2.2.1.- Las propias Leyes educativas

Las propias leyes, que especifican cuáles son los rendimientos de los alumnos y de las alumnas, las reglas que rigen el paso de un ciclo a otro o dentro de cada ciclo, de un curso al siguiente y las condiciones de acceso a la titulación de Graduado en Educación Secundaria, constituye un elemento

⁴³ Benelt, W. J. (1990). *Conferencia en la Universidad de Notre Dame*, Indiana, del Secretario de Educación de los EEUU.

⁴⁴ Gilder, G. (1995). *Riqueza y Pobreza*. Madrid. Narcea.

nuclear de la Ordenación de las Enseñanzas. Este conjunto de factores conciernen directamente a lo académico, pero afectan a los valores asumidos por la institución educativa; repercuten en la vida escolar e influyen de nuevo, y de forma indirecta, en la calidad de los resultados que aquella es capaz de lograr.

Desde esta perspectiva, y tomando en consideración las lecciones de la experiencia y las aportaciones de las últimas jornadas Nacionales y Locales sobre la ESO, podemos concluir que:

- El currículo de la ESO parte implícitamente de que el alumno tiene interés por aprender y conseguir metas educativas o de que, al menos, esta motivación se puede alcanzar trabajando adecuadamente en el medio escolar. Pero un porcentaje significativo del alumnado de la ESO, conocido coloquialmente como «objetores escolares», no encuentra acomodo en dicho currículo ni en el sistema de evaluación que éste contempla.
- Una de las ventajas que ha aportado la LOGSE radica en establecer un sistema de evaluación que considera de forma explícita los objetivos, expresados en términos de capacidades y desarrollados en contenidos conceptuales, de procedimiento y de actitud. Pero resulta imprescindible ponderar con rigor estos ingredientes de la evaluación, para que ésta no acabe centrándose excesivamente en los procedimientos y los conceptos en perjuicio de las actitudes.
- La excesiva burocratización constituye uno de los componentes destacados del sistema de evaluación de la ESO y va en detrimento de una enseñanza más efectiva y eficiente.
- Para conseguir la promoción de curso o de ciclo resulta esencial, en determinados alumnos, la figura del profesor de apoyo; pero en un gran número de ocasiones los centros no pueden contar con esta firma.
- La comprensividad, como planteamiento de base de la ESO, favorece, en el plano teórico, la promoción del alumnado, pero es ésta una promoción forzada y, por ello, una promoción devaluada que no evita unas tasas elevadas de alumnos sin titulación.
- La «*promoción automática*» (que permite el acceso al curso siguiente de alumnos con un elevado número de materias que superar) reduce considerablemente la necesaria motivación del alumnado por conseguir

metas educativas, favorece el absentismo escolar desautoriza al profesor en el aula y erosiona su labor docente.⁴⁵

Algunas soluciones a estos problemas han sido incluidos en el Marco Curricular de la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, 23/1272002): Entre ellas, señalamos las siguientes:

- Resultaría conveniente adelantar la edad necesaria para realizar programas de diversificación curricular actualmente establecida en los dieciséis años.
- Entre aquellos alumnos que no consiguen el Título de Graduado en Educación Secundaria se encuentran los que abandonan el sistema educativo a los 16 años, después de haber planteado no pocos problemas (indisciplina, absentismo, etc.). Esos alumnos han sido arrastrados a lo largo de la ESO por un sistema de promoción automática que tiene como fundamento un currículo que no atiende sus expectativas. Hacer coincidir en el mismo aula a estos alumnos con el resto no sólo no suele beneficiar a los primeros, sino que, por lo general, perjudica a todos. Resultaría más efectivo que siguieran itinerarios educativos diferenciados, con conexiones que permitan no cerrarles caminos de forma definitiva. Integrar no es obligar a compartir aula y currículo a alumnos con capacidades e intereses diferentes, sino impedir que nadie quede al margen del sistema educativo y que se faciliten los medios para que todos los alumnos desarrollen al máximo sus potencialidades.
- Se debería estudiar la posibilidad de introducir una prueba al final de la etapa que permitiera asegurar la consecución de los objetivos mínimos y garantizar un nivel homologable en todos los centros educativos, para así poder evitar la tranquilidad con la que aborda el alumno los distintos niveles.

Esta ley apenas ha llegado a tener vigencia. Ha sido derogada. Actualmente se estudia otro proyecto de ley que es la LOE y en estos momentos no podemos comentarla por que todavía no ha entrado en vigor.

Todas estas circunstancias, derivadas de las propias leyes educativas pueden incubar deficiencias de tipo actitudinal en el alumnado de la E.S.O.

⁴⁵ Conclusiones extraídas de las últimas jornadas de «La E.S.O. a debate. Situación actual y perspectivas» Madrid 9-10-11-Diciembre. 1999 (paper).

2.2.2.- Dentro de los Centros Escolares

La vida escolar comprende todos aquellos aspectos relevantes de la convivencia que afectan al comportamiento de la institución educativa como comunidad, conciernen, básicamente, a las reglas internas, a la disciplina, a la participación y aquellas actividades promovidas por el centro que trascienden lo estrictamente escolar. Su incidencia en la transferencia de valores y su impacto en la socialización de los adolescentes hace de este ámbito de relación entre personas un factor educativo de primera magnitud. Todo ello se ve afectado por el grado de acierto en la organización del centro educativo y por la gestión de las relaciones interpersonales.

Aun cuando es necesario comprender la psicología del adolescente y la influencia de la sociedad en sus pautas de conducta, no puede olvidarse que el alumno debe conocer la importancia de la disciplina, a fin de hacer posible la convivencia y el desarrollo del trabajo académico con normalidad, en beneficio de su progreso personal y de la mejora de la comunidad.

Es necesario incidir indirectamente en la mejora de la vida escolar definiendo adecuadamente los fines de este tramo educativo, potenciando la formación del profesorado, procurando que los centros tengan un tamaño tal que evite la deshumanización de la convivencia y buscando fórmulas más efectivas de tratamiento de la diversidad. El rechazo de la institución escolar genera comportamientos agresivos o problemas de disciplina que es preciso atender en su origen.

En la actualidad se constata un aumento de la indisciplina en muchos centros que incide negativamente en la motivación del profesorado, en su calidad de vida laboral y en su equilibrio personal.

La existencia de conflictos constituye un hecho cierto que es preciso saber abordar sin temor y con preparación. La formación específica facilitará los instrumentos personales e institucionales imprescindibles para encontrar las soluciones adecuadas.

La normativa de convivencia debería ser más breve y más clara, y debería también procurar la implicación de todo el profesorado promoviendo los valores de respeto y responsabilidad. *La judicialización* de la convivencia resulta contraproducente.

Las responsabilidades crecientes de la institución escolar en la socialización de los individuos en formación requiere de los centros el reforzamiento de la acción tutorial. Para ello se precisa una mejor preparación del profesorado, una mayor dedicación, reflejada en su horario personal, y mayores incentivos económicos.

Se hace preciso asegurar los recursos materiales y humanos necesarios para alcanzar en todos los alumnos niveles elevados de calidad educativa. Una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos se considera un elemento favorecedor en la consecución de los niveles de calidad deseados. El refuerzo de la autoridad del profesorado constituye un modo de mejorar la atención educativa del alumnado y de elevar el rendimiento escolar del centro educativo.

Se hace imprescindible disponer de instituciones educativas flexibles y adaptables a las necesidades del entorno: alumnado, profesorado, padres, condicionamientos sociológicos, etc. Los centros ni pueden ni deben ofrecer servicios estandarizados en una sociedad vertiginosamente cambiante. Ante el creciente número de alumnos «*objeto*res escolares» resulta necesario buscar soluciones.

Podemos señalar otros posibles factores que inciden en los centros escolares. En primer lugar, la existencia de equipos educativos cohesionados y con cierta estabilidad, se ve afectado por la gran movilidad del profesorado, sobre todo del sector público. Por otro lado el establecimiento de Objetivos de Centro claros, asumidos por todos permite focalizar mejor y buscar un horizonte común.

Existe un amplio consenso en el ámbito internacional a la hora de considerar la función directiva como un factor muy importante de calidad educativa. Los nuevos desafíos en el plano pedagógico y organizativo que plantea la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria requiere incidir en el máximo número posible de factores de calidad y, desde luego, en la función directiva.

2.2.3.- La problemática de la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria

La extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años es un logro indiscutible para la sociedad española y supone para ella un factor decisivo de modernización.

Cualquier reflexión que se haga a cerca del futuro de nuestra educación secundaria debe partir de la incuestionable prolongación de la educación obligatoria hasta la edad antes dicha. Por otra parte, existe, afortunadamente un amplio consenso en nuestra sociedad y en el mundo educativo sobre la bondad de este objetivo (aunque haya voces en contra que opinan que más bien sirve para maquillar las cifras del paro).

Esta situación nos plantea una perspectiva nueva que nace del hecho de que la democratización de la cultura constituye una exigencia de una sociedad que quiera asumir en plenitud (incluso como pretensión utópica) su carácter democrático. No habrá en el futuro una sociedad verdaderamente democrática sin una democratización de la cultura.

Sin embargo, esta elevación de las exigencias y expectativas con respecto al sistema educativo, sumada a los cambios de carácter familiar y social que alcanzan a las sociedades avanzadas, han convertido el tramo obligatorio de la educación secundaria en una etapa de especial dificultad.

En España, la ESO está resultado ser la etapa más contestada de la reforma educativa; etapa en la que, por su propia naturaleza, se amplifican los problemas de diseño y se multiplica su repercusión sobre otros múltiples aspectos del sistema educativo no universitario, tales como la duración y el contenido de los tramos posteriores, la gestión de la vida escolar, el equilibrio entre redes educativas, la cualificación específica del profesorado, etc.

En la Educación Secundaria Obligatoria, por su repercusión y por su especial dificultad, los poderes públicos se juegan mucho y están obligados a acertar. Y, para ello, será necesario introducir los ajustes y las correcciones que sean precisas a fin de mejorar la ordenación de las enseñanzas, su estructura y contenido, y adaptarlas a las exigencias nuevas que la realidad está planteando y que el buen juicio aconseje.

El profesorado es elemento imprescindible, aliado indiscutible de cualquier mejora cualitativa del sistema y también por ello, voz que es preciso escuchar a la hora de orientar la resolución de los problemas y de vislumbrar

sus posibles soluciones con algunas garantías de acierto. Como se deriva de la A.E.P. (1999),⁴⁶

En una gran parte de centros de barrios populares, situados en los arrabales, en el extrarradio de las grandes ciudades, sobre todo en zonas marginales, con altas tasas de paro y una importante presencia de minorías inmigrantes, sobre una marginación adicional que debe afrontar las situaciones más difíciles de integración de una población escolar carente de expectativas reales. Este alumnado no confía en la escuela para nada, y llega a crear imágenes muy negativas de ésta, adoptando actitudes absentistas en el mejor de los casos o agresivas en el peor de ellos.

Cada vez el alumnado es más heterogeneo y socialmente peor considerado lo que imposibilita el incumplimiento de los objetivos igualadores de la LOGSE.

Por otro lado, la sociedad está sufriendo una evolución mucho más rápida que la enseñanza. En las aulas se extiende una sensación de fracaso e impotencia. Un aula de secundaria es muy difícil de gestionar. Los alumnos y las alumnas están allí por diversos motivos, aunque son bastantes los que no encuentran más razón que los imperativos legales acerca de la escolaridad obligatoria para permanecer en unos espacios ajenos casi por completo a sus expectativas.

Para contemplar y dirigir un colectivo tan variado y en una franja de edad tan crítica, se necesitan habilidades pedagógicas y comunicativas que la mayoría de los profesionales desconocen y que sólo se pueden ir aprendiendo en espacios reales de intercambios de experiencias de los profesores.

La ausencia de motivaciones claras para estudiar por parte del alumnado, dada la experiencia de precariedad laboral que traspasa las paredes de los institutos, la incapacidad de algunos profesionales y la poca compensación que produce inmediatamente lo que se aprende pasa a situarse en primer término. La apelación al futuro y la exaltación de la cultura personal ya no funciona demasiado. Antes la empatía no era un factor imprescindible para gestionar una clase, ahora sí.

Dado el carácter reciente de la aplicación generalizada de la LOGSE, nos encontramos en los institutos de secundaria, tres culturas sectoriales dentro del profesorado, entre las cuales no existe desgraciadamente,

⁴⁶ A.E.P. (Asamblea de la Enseñanza Pública) (1.999) ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria? Cuadernos de Pedagogía. Nº 281. Junio. (págs. 83–89)

demasiada comunicación a cerca de teorías, valores y experiencias: Por un lado está el profesorado, que viene de la Ley del 70, por otro el que procede de Educación Primaria y ha accedido muy recientemente a la ESO. Y por otro el profesorado que procede de la antigua Formación Profesional, un colectivo heterogéneo que tienen problemas en muchas ocasiones para formar verdaderos equipos educativos.

Por otro lado, para conectar con este alumnado de secundaria que se nos escapa, es necesario llevar a cabo una seria reflexión sobre el currículo. Es imprescindible hacer una «*parada técnica*» y parar las inercias que no sabemos a donde conducen y preguntarnos seriamente -los profesores en sus centros, el alumnado, los sindicatos, las administraciones, los especialistas, los grupos de apoyo, las asociaciones de padres- sobre los contenidos y las metodologías que tienen sentido en una escuela para todos y para todas en los inicios del siglo XXI.

La situación es particularmente problemática en las franja de edad que va de los doce a los dieciocho años (adolescencia) y más entre chicos que entre chicas. Se trata de una edad en la que se está formando la personalidad, al tiempo que se empieza a pensar en qué será uno cuando sea mayor.

A estas edades los jóvenes de uno y otro sexo se enfrentan al mundo intentando saber qué oportunidades les brinda y que les exige como contrapartida. Y esto último aparece a menudo ante ellos como algo ajeno e inhóspito. El mundo de hoy es permisivo y gratificante para los sentidos, cómodo, pero sutilmente violento. Vivimos en un mundo de objetos en el que el dinero es el rey, donde cuenta más la riqueza material, la producción, las tasas de crecimiento, la competencia comercial que las personas.

Todo esto lo perciben los jóvenes de forma subliminal, subterránea. Piensan que están de más y esto se concreta en el paro, los contratos basura y el lujo ofrecido a todas horas y siempre inalcanzable.

Esta percepción se traduce en niveles inquietantes de absentismo escolar, deterioro de ciertos niveles de alfabetización que parecían ya adquiridos, agresividad y hasta violencia; marcando un conjunto de actitudes negativas hacia la propia escuela, guiadas por una ausencia de valores considerable.

Probablemente el tramo más conflictivo de la educación es el de la ESO, y es aquí donde la actual reforma educativa se está jugando gran parte de su credibilidad.

2.2.4.- Problemática del Profesorado

La afirmación de Torrente Ballester, G. (1985). «*Mi jubilación la he sentido como una liberación, porque la enseñanza se estaba poniendo muy pesada. Se había convertido en algo conflictivo y uno ya no sabía ni qué enseñar, ni a quién enseñar, ni cómo enseñar*», Es posible que esto ponga de manifiesto el malestar generalizado del profesorado que también en estos momentos se deja sentir en el colectivo docente. Este malestar docente puede influir en la educación tanto como la situación actual de la educación en el docente. Centrándonos en las circunstancias que provocan este malestar Carbonell Sebarroja, J. (1993)⁴⁷ hace una radiografía global de la situación del educador, que resumimos en los siguientes puntos:

- *La excesiva burocratización* que rodea en la actualidad a las labores docentes, con una intensificación continua de tareas y funciones es consecuencia de la explosión del conocimiento que genera una constante inflación y reordenación de los contenidos curriculares. Por otro lado los procesos de transición y reconversión educativa demandan del profesor la asunción de nuevas funciones y tareas, unos de orden pedagógico y otros meramente burocrático-administrativas. Además, el profesorado está sometido a un proceso de reforma y reconversión continua que tiene que ver también con exigencias políticas y de reestructuración del mercado laboral educativo.
- *Las bajas retribuciones* que reciben comparándolas con las de profesiones que necesitan una titulación parecida o similar para poder ser ejercidas.
- *Falta de medios materiales y recursos humanos* (profesionales cualificados de apoyo).
- *Horarios excesivamente recargados* donde no existe una organización horizontal del tiempo lectivo en el que se inserten espacios para las reuniones, reflexiones, intercambios de los equipos educativos, coordinación y colaboración entre docentes.

⁴⁷ Carbonell Sabarroja, J. (1993). Imágenes y dilemas. *Cuadernos de Pedagogía*. 22. diciembre.

- *Excesiva presión social* que exige profesores competentes y con vida privada intachable.
- *Relaciones más complejas y conflictivas del profesorado con el alumnado y los padres.* El aula es un microcosmos de los problemas sociales y, como tal, recoge las situaciones socioculturales de desarrollo y aprendizaje más heterogéneas. El profesorado tiene que afrontar nuevos focos de tensión, tales como la respuesta educativa ante el alumnado de minorías étnicas, la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, la dispersión producida por la gran cantidad de estímulos extraescolares acompañado de rebeldía e indisciplina generalizada del alumnado, que cada vez se siente más fuerte frente al cada vez más desarmado profesor, gracias a la permisividad de la propia legislación vigente.
- *Escasa valoración de la docencia* con una clara pérdida de imagen, legitimidad y reconocimiento social.
- *Gran carga de prescripciones legales.* Aunque es cierto que el profesorado dispone de una gran libertad de acción dentro del aula, también lo es que la autonomía está fuertemente condicionada por las políticas de dirigismo y unificación curricular y los imperativos de la legislación, produciéndose un divorcio entre la retórica de los administradores y el lenguaje de poder de los expertos por una parte, y la realidad cotidiana en las aulas y la práctica docente por otra.
- *Confusión e incertidumbre* creada por la *reformulación continúa de los retos culturales y educativos.*

Ante éstas y otras causas no citadas, es previsible que la situación del profesor a la hora de realizar sus clases no sea la más deseable. En esta línea de pensamiento Pérez Sastre E. J. (1992)⁴⁸ observa que la vivencia que el docente hace de los conflictos hacia dentro convierte su trabajo en un ejercicio de dureza singular a la vez que le produce un considerable desgaste psíquico. Violencia física y verbal que implica a padres alumnos y profesores y situaciones de conflictos por enfrentamientos ideológicos e incluso produce trastornos que se manifiestan mediante síntomas de agotamiento, frustración o depresión conformando una salud mental sujeta a un índice de mayor riesgo que el de la mayoría de colectivos laborales.

⁴⁸ Pérez Sastre, E. J. (1.992) A vueltas con el malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 208. Noviembre.

Esteve, J. M. (1987)⁴⁹ ya define este malestar docente «*como los elementos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia*». Las consecuencias vendrían a derivar en lo que en diversos estudios aparece como degeneración cíclica del quehacer docente y que tiene como notas destacadas el absentismo, la inhibición, el recurso de la rutina, las actitudes dogmáticas y la baja motivación para el trabajo tal y como concluye. Seva Díaz, A. (1986).

Hace falta un profesorado con una formación especializada y específica ya que los profesores de EGB, BUP y COU y FP han cambiado un marco por otro más complejo (un alumnado con diversidad de perfiles actitudinales, motivacionales e intereses, orientaciones académicas y profesionales, etc.). Nadie ha proporcionado a este profesorado los instrumentos teóricos y metodológicos necesarios para desempeñar con más garantía el perfil profesional que ahora se les exige.

Por otro lado, el profesorado de ESO, tal vez por su condición de funcionario, tiende a sentirse cómodo en las rutinas individuales y colectivas. Responde a una concepción del trabajo muy propia de la «*función pública*», instalada en la ejecución de ordenes y normativas y muy reacia a reflexionar colectivamente y a innovar, sobre todo, en un terreno curricular. Las rutinas se justifican por sí mismas y se autoperpetúan independientemente de su validez. También nos encontramos a un profesorado sin preparación ni recursos suficientes ante situaciones difíciles de gobernar.

El profesorado es elemento clave en el sistema educativo y factor crítico para garantizar el éxito de cualquier proceso de reforma. Su influencia, tanto en el orden cualitativo como en el cuantitativo, resulta determinante para la mejora escolar y la consecución de los objetivos educativos que la sociedad espera del sistema.

Por tales motivos, la consolidación de la nueva ordenación ha de completarse con actuaciones dirigidas al profesorado como profesional. En este sentido se orientan las conclusiones que se enuncian a continuación.⁵⁰

⁴⁹ Esteve, J. M. (1.987). *El malestar docente*. Barcelona. Lara.

⁵⁰ Jornadas de la «E.S.O. a debate Situación actual y perspectivas». Madrid 9–10–11 de Diciembre de 1999 (paper).

- La figura del profesor-tutor.
- Reforzar una cultura de responsabilidad.
- La consideración social de los docentes es un factor que influye en la calidad del sistema educativo. Se ha producido una merma importante en dicha consideración que es preciso corregir mediante actuaciones de sensibilización de la sociedad y de refuerzo de la autoestima del profesorado.

- La formación inicial del profesorado adolece de un escaso contenido pedagógico. Para corregir esta situación se considera muy conveniente la realización de un curso, al término de los estudios universitarios, que proporcione una especialización didáctica. Asimismo, en el currículo docente de las carreras universitarias idóneas se debería ofrecer créditos en didácticas especiales computables a efectos de formación pedagógica inicial.

- Con el fin de atender las variadas demandas del profesorado y su evolución, resulta recomendable garantizar una oferta amplia de formación continua de calidad, dando cabida al mayor número posible de vías formativas (formación en los centros, cursos universitarios, proyectos europeos, etc.) que recojan las necesidades detectadas por el profesorado.

- La implantación de la reforma educativa ha adolecido de una insuficiente implicación del profesorado. Sus opiniones han contado poco, su experiencia y conocimiento de la realidad de los centros han sido poco valorados y una sensación de imposición se ha extendido entre los encargados de aplicar el nuevo sistema educativo.

Así que siendo esto otro de los agentes imprescindibles en el proceso de Enseñanza–Aprendizaje, repercute de forma negativa en la realidad actual de la educación.

2.2.5.- Problemática del alumnado

Es otro elemento fundamental dentro de la escuela que también aporta su problemática.

El grupo de investigación HUM-0267 «*El currículo y la formación del profesorado*», ha indagado sobre los mensajes producidos por los alumnos referidos a su problemática en la escuela. Han comprobado que su voz es reducida y apagada en el contexto escolar y que; sin embargo, sus

sentimientos, opiniones y teorías son un eje básico para construir una enseñanza democrática.

El problema que estamos sufriendo quizá sea debido a que desconocemos lo que piensa y dice el alumnado, como consecuencia de que no le escuchamos. No utilizamos criterios o estrategias para poder atender al contenido de sus expresiones, ni llegamos a considerarlo como un conjunto importante para la relación pedagógica de las aulas, lo cual es un error claro. La institución escolar es un espacio público y como tal, es un medio en el que los derechos del ciudadano han de exigirse, aprenderse y respetarse. Sin embargo, existen limitaciones claras en la práctica cotidiana de los centros educativos que tienen que ver con los derechos cívicos fundamentales.

Martínez Rodríguez, J. B. (1998)⁵¹ después de una profunda investigación sobre la problemática del alumnado, extrajo numerosas conclusiones que por considerarlas oportunas para este estudio, exponemos a continuación:

- *Los derechos son adaptados y disminuidos de forma injusta*, especialmente en lo que se refiere a la propia imagen, el derecho al honor y, sobre todo, no se admite la presunción de inocencia.
- *No existe una consideración como iguales*, pues piensan que se les niega la información y la libertad de pensamiento, acción o movimiento a través de normas impuestas o de actitudes de desconsideración (con la excusa del respeto moral a los otros).
- *Algunas condiciones organizativas son consideradas agrupamientos irracionales que impiden la democracia*, ya que muchas veces la organización depende del profesor y no pueden hacer lo que desean y su opinión no es considerada.
- *No se educa en la ciudadanía*. Existe un gran déficit en lo referente a los comportamientos como miembros de una comunidad, la asunción de valores propios de la vida colectiva y el aprendizaje de habilidades de resolución de problemas comunitarios. Se pierden oportunidades de diálogo, de construir el conocimiento desde la liberación, y no se desarrolla la libre iniciativa como un aspecto relevante. Falta comunicación real entre profesorado y alumnado debido a intereses y gustos enfrentados, encontrándose los alumnos en una doble

⁵¹ Martínez Rodríguez, Juan Bautista (1998). La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía. Cuadernos de Pedagogía .Nº 275. Diciembre.

tesitura: por un lado, lo que quieren y desean hacer ellos y, por otro lado, lo que saben que agrada al profesor. Esto marca y condiciona su participación.

Cuando la presión se hace fuerte y es necesario resistirse a ella porque no se comparten las condiciones de exigencia del trabajo y comportamiento escolares, el alumnado echa mano de una actitud de rechazo o de engaño y utiliza la picaresca como valor de intercambio. El engaño se convierte en un mecanismo de autoprotección para conseguir objetivos compartidos de tranquilidad y supervivencia.

Se producen efectos de segregación externa e interna del propio alumnado. Las evaluaciones legitimadoras de diferencias son algo construido externamente, un sistema de control que diferencia, jerarquiza y distingue en función de criterios admitidos profesional y socialmente. Pero entre el alumnado también se producen segregaciones en función de categorías sociales: pandilleros, mafiosos, repetidores, suspensos, colegas o “pringaos”.

La cultura académica sustituye a la experiencial y popular. A veces se hace de manera sutil y otras de una forma más grosera; lo cierto es que se imponen de forma antidemocrática los conocimientos sin ser debatidos, decididos, o contrastados. La institucionalización del alumnado supone la identificación de estatus diferentes entre los dos sectores básicos que intervienen en el centro, una organización del espacio y del tiempo basada en las disciplinas, un orden escolar ajeno y unos mecanismos de control unidireccionales. Como menores, han de rendir cuentas y obedecer a sus mayores.

En cuanto al alumnado y las normas, los resultados del estudio mencionado anteriormente son los siguientes:

- Alrededor de un cincuenta por ciento del alumnado no participa voluntariamente en las tareas de la clase.
- El alumnado no interviene en la convocatoria, desarrollo y discusiones de los Consejos Escolares.
- El alumnado no toma decisiones en los centros relacionados con el trabajo, los desplazamientos, nuevos proyectos, la metodología, los equipamientos, las actividades o la evaluación.

- El sistema de representación del alumnado de Secundaria no cumple sus funciones en ningún caso, ni el alumnado se siente preparado para hacerlo.
- En las clases no se producen ni contenidos ni reflexiones, ni actividades que tengan como objetivo la formación cívica del alumnado.
- El profesorado manifiesta globalmente su escasa competencia en la función educativa y democratizadora del alumnado, y no cree que deba intervenir en sus problemas y perspectivas como ciudadano.

Vemos pues, según las opiniones de los alumnos, que el fracaso educativo esta presente, es un problema que no logramos resolver y que se esconde cada vez más tras preocupaciones técnico-pedagógicas y tras el asentamiento de una cultura académica excesivamente artificial.

2.2.6.- Problemas de respeto y convivencia en el aula

En el Periódico Ideal (11/10/2001: 5) aparecía el siguiente titular *«Un profesor de instituto vive hasta 44 situaciones conflictivas en el aula al mes»*.⁵²

Nos hubiera gustado decir unas palabras suaves y blandas sobre la convivencia. Repetir, una vez más, ese discurso teórico autocomplaciente sobre la tolerancia, el respeto y la solidaridad que tanto tranquiliza las conciencias de algunos, pero que tanto nos aleja a todos de la posibilidad de resolver los problemas de las aulas.

Deberíamos dejar atrás las consignas y trabajar para llegar a las convicciones sobre la convivencia, porque en la actualidad no se está haciendo otra cosa que bloquear la posibilidad de reflexionar honestamente sobre el asunto. Conversemos, discutamos. Hablemos sobre la convivencia escolar. Pero no lo hagamos con la charlatanería farragosa. Hablemos con nuestras palabras, con las palabras de la enseñanza, después actuemos, investiguemos para llegar a conclusiones realmente operativas.

Como hemos comentado anteriormente en el planteamiento del problema el principal inconveniente con el que contamos es que hay gente que

⁵² Periódico IDEAL(2.001). Jueves 11 de Octubre de 2.001. (pp. 5) Este titular se desprende de una encuesta de C.C.O.O. hecha a 3.486.docentes andaluces en la que se revela que cada educador sufre mensualmente en el aula de 7 a 44 faltas leves, de 2 a 4 graves y entre 0 y 2 muy graves.

niega que se está dando este problema. Desde hace años, cualquier propuesta de debate sobre la vida escolar se corta, achacando el origen de los problemas al talante «*rígido*», «*anticuado*», «*autoritario*» e, incluso, «*antidemocrático*» del profesorado. Cuando las cosas no funcionan, se dice que lo que falla del plan no es el plan mismo sino su mala implantación debido a ese mismo profesorado de natural simple, poco entusiasta, resistente al cambio y que no alcanza a comprender la excelencia del diseño establecido para la convivencia.

La realidad es otra, como todos sabemos. Cuando hablamos de problemas de convivencia, en realidad estamos hablando de problemas que están haciendo imposible la convivencia en el aula, problemas de indefinición de límites, problemas que impiden la buena marcha de la clase y, en definitiva, problemas de disciplina y de falta de respeto a las personas y a las normas, escasez en cuanto a las actitudes y grandes lagunas en lo referente a los valores.

Urge prescindir de un modelo ideal de convivencia en función de la historia personal, de la textura emocional, del carácter de cada profesor, para conseguir un acuerdo entre todos. En primer lugar, la idea de los malos tratos debería dejar de asociarse a la de disciplina. Esta asociación ha sido factor fundamental del actual proceso de degradación de la convivencia en los centros. Establecer una disciplina es exigir un comportamiento compatible con las normas de convivencia; la disciplina es un entrenamiento en el control que permite proporcionar un orden y una organización para la propia vida y para las relaciones con los demás. Abatir la disciplina es abatir la posibilidad de enseñanza y de formación de los alumnos. Abatir la disciplina es abatir la posibilidad de convivencia.

Del mismo modo que el término «*convivencia*» debe dejar de ser el disfraz de la tolerancia extrema hacia la indisciplina. Términos como «*normas*», «*límites*», «*deber*» y, no digamos, «*disciplina*» tienen que volver a ser utilizados, esta vez con sus justos significados. Debemos despojarlos de sus arcaicas resonancias y reivindicarlos como elementos indispensables en la construcción de una ética democrática, de una sociedad democrática.

El segundo problema al que nos enfrentamos es la existencia de una fe ciega en los reglamentos, cuya redacción se pretende siempre tan exhaustiva que acaba resultando imposible, así como su aplicación práctica.

En ocasiones, incluso, esta aplicación no se exige porque, o bien falta cohesión del equipo docente, y lo que es grave para unos no lo es tanto para otros, o bien se estiman las faltas leves como de poca importancia al compararlas con otros sucesos de mayor gravedad que se hayan producido. Unas veces, el profesor está cansado del cada vez mayor número de intervenciones que tiene que realizar a lo largo de la jornada; otras, abdica ante la posibilidad de quedar atrapado en la maquinaria burocrática que hay que poner en marcha para garantizar el cumplimiento de las normas, maquinaria cuya falta de inmediatez, a la postre, anula la eficacia de la sanción.

La realidad es que los profesores somos la primera línea en la defensa de los derechos de la población escolar. Pero esta defensa sólo será eficaz si garantizamos la seguridad del alumno en las aulas o, lo que es igual, si garantizamos que las normas son iguales para todos. Esto, que es la base del funcionamiento de la sociedad democrática, también debe serlo del funcionamiento de los centros escolares.

El tercer problema lo proporciona el mismo Real Decreto 732/1995 de 5 de Mayo⁵³ «sobre derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia en los centros», cuando propone que los incumplimientos de las normas de convivencia «habrán de ser valorados considerando la situación y las condiciones personales del alumno», y que «se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector». De manera que a unos alumnos se les podrá exigir que se ajusten a las normas de convivencia, mientras que para otros se crea una «legislación especial» en función de su patología o su terapia particulares, de su marginalidad social, o del grado extremo de permisividad con el que haya sido educado en su ambiente familiar. Esto es una peligrosa benevolencia que los centros no deben permitirse.

Pero los problemas son reales, los reglamentos no los solucionan, y mentir al alumno es garantizar su inadaptación.

La tarea socializadora del centro no consiste en engañar al alumno, tolerándole comportamientos que en una sociedad democrática no le van a ser tolerados. La tarea del centro consiste en indicarle los límites que no se pueden transgredir; consiste en mostrarle que lo que es grave en el centro lo es porque

⁵³ B.O.E. Real Decreto 732 del 5 de Mayo de 1995.

es grave para la sociedad a la que pertenece. No se puede considerar leve en el centro lo que es grave fuera de él. Las reglas, en definitiva, no dependen del criterio de este o aquel grupo de profesores, sino de la sociedad a la que todos representamos. Cuando en una clase sucede un problema grave de indisciplina por parte de algún alumno, las cosas no son en las aulas igual que en el resto de la sociedad, y menos si suceden delante de un profesor, lo que otorga una automática condición de alumno a ese joven ciudadano, condición que parece eximirle de responsabilidades. ¿Qué es lo que hace que un mismo suceso se perciba de modo tan diferente según tenga lugar en un centro de enseñanza o fuera del él? ¿Es que intramuros se transforma en «gamberrismo» lo que extramuros es un delito? ¿Es la condición de alumno un eximente de responsabilidad frente a la de joven ciudadano?

Cuando un alumno agrede y lesiona a un compañero, inmediatamente se alzan voces recordándonos el derecho a la educación y a la escolaridad del agresor, olvidando el derecho del agredido y del resto de sus compañeros a disfrutar de un ambiente en clase de Educación Física o de cualquier otra materia, agradable y seguro.

Pero si hablamos del derecho a la educación del agresor, lo único educativo para él es ser sancionado. Es el modo de mostrarle que cuando se incorpore como ciudadano de pleno derecho a la sociedad democrática ésta no le va a tolerar que agrede a otros ciudadanos a su antojo. No sancionarle es educarle para la impunidad. Cuando hablamos de incorporar a la convivencia escolar a este tipo de alumnos, hablamos de adaptarlos a las reglas, a los derechos y a los deberes que la sociedad les va a adjudicar como ciudadanos, y no de que el resto de los alumnos y los profesores aprendamos a convivir con lesiones, estragos, abusos, acosos, robos u hostigamiento.

Hay que construir un sistema educativo amplio y diversificado que garantice el derecho a la educación para todos: este derecho es el que niega a sus compañeros el alumno sistemáticamente indisciplinado, gamberro o insociable. Su educación no puede construirse a costa de la de sus compañeros. Este alumno indisciplinado ha sido hasta ahora objeto de experimentos de integración, pero esos experimentos lo han sido, a un tiempo, y sin legitimidad alguna, con las vidas escolares de los demás. Cuando la incorporación al sistema ordinario de educación fracasa, una oferta amplia y diversificada puede ofrecer una posibilidad de formación y de futuro. Junto a un Bachillerato y una Formación Profesional ordinarios, parece necesario ampliar

el concepto de Educación Especial al tratamiento de deficiencias profundas de índole social.

Por último, debe quedar patente que todo lo anterior no escapa a la consideración de medidas urgentes y provisionales, y que nacen de una situación enrarecida que nunca debería haber llegado a darse. Hasta los que no comparten estos puntos de vista estarán de acuerdo en que la mejor educación para la convivencia es la que se proporciona con la misma convivencia; pero ello ha culminado en el error de «enseñar tolerancia» siendo tolerantes hasta con la intolerancia, con la indisciplina o con la agresión. Es, en efecto, la propia conducta del docente la mejor enseñanza que en esta materia se puede dar. Si esta conducta se ha mostrado errónea, incongruente o contradictoria al tratar los problemas de indisciplina, podemos concebir la esperanza de que dejar a un lado las consignas y reivindicar la consistencia, los principios y la convicción puedan ser medida suficiente para el cumplimiento de uno de los objetivos olvidados del sistema: formar ciudadanos responsables y capaces de vivir en nuestra sociedad.

2.2.7.- Problemática en las clases de Educación Física

La clase de Educación Física participa prácticamente de la misma problemática que hemos analizado en el aula; aspectos que no vamos a repetir, aunque si se va acentuando por algunas circunstancias más específicas de la Educación Física que hace que se den situaciones poco adecuadas.

Por un lado en las clases de Educación Física encontraremos situaciones comprometidas derivadas del espacio, generalmente más grande, lo que provoca mayor dispersión de los alumnos y, en muchas ocasiones, menos control.

Creemos que existe, por otro lado, un abuso de la competición que ha provocado que en muchas ocasiones se den situaciones de agresividad.

También pensamos que se le está dando más importancia a objetivos procedimentales y conceptuales que a los actitudinales.

En las clases de Educación Física, así como en la propia sociedad se está restringiendo el juego a uno de los géneros particulares que es el deporte. Esto trae como consecuencia el encerrar al juego dentro de los reglamentos

estrictos del deporte, lo que actúa en perjuicio del juego; el cual está sirviendo como medio para extender la práctica de los deportes entre la sociedad.

En las clases de Educación Física la oposición no suele entenderse como una estrategia de juego, sino como una actitud frente a los demás, por lo que el juego pierde gran parte de su valor educativo. Al maestro le cuesta dominar la atmósfera de poca tolerancia y respeto que se deriva de los juegos con marcado matiz competitivo. Sería más adecuado trabajar con juegos propicios para actuar desde la tolerancia y el respeto compartido, que atraigan la armonía e interrelación entre todos.

El juego, que debe realizarse con fines educativos, no siempre tiene un carácter abierto, sino más bien todo lo contrario. La participación está supeditada a ciertas características como el sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación, buscándose como fin último, aunque de forma no explícita en el currículum un buen resultado en la actividad competitiva. Queda claro que la tendencia del juego siempre mira hacia la competición, siendo ésta un elemento, que mal canalizado, genera agresividad, diferenciación y en muchas ocasiones discriminación. Y esto es debido a que gran parte de las tareas, tanto en el juego como en el deporte, y otras de las actividades que realizamos en las clases de Educación Física están encaminadas a satisfacer el éxito individual, a promulgar el elitismo diferenciando entre mejores y peores; ya que se pretende la búsqueda de la victoria antes que cualquier otra meta.

Todo esto crea un clima de cierta tensión dentro del aula, donde comienzan a surgir relaciones destructivas y de poca colaboración entre los alumnos.

Así pues queda claro que existe una clara tendencia a las actitudes competitivas en la clase de Educación Física y, si tenemos en cuenta los pensamientos de Antifonte⁵⁴:

El ambiente en el que se mueve la persona la mayor parte del día determina su carácter.

Nos damos cuenta que estamos formando alumnos con un marcado talante competitivo, separándolos, a veces de forma inconsciente, de otras

⁵⁴ Antifonte (479–411 a.C.) Orador Griego.

actitudes que estén más encaminadas a formar valores específicamente humanos.

Esto no concuerda con las jóvenes democracias que basan su existencia en principios de igualdad y en relaciones de convivencia entre los ciudadanos.

Resulta difícilmente asumible la dicotomía entre el planteamiento igualitario apoyado en las relaciones constructivas y la lucha por superar a los demás que se manifiesta en las situaciones planteadas en clase de Educación Física. Si en la escuela y a través de la clase de Educación Física queremos socializar, educar en actitudes y valores, tenemos que superar esta discordia.

Vivir experiencias cooperativas en situaciones lúdicas que resulten significativas para el alumno puede ser una vía de gran valor para originar, mantener e incluso generalizar, no solo conductas cooperativas, sino también valores y actitudes de cooperación.

- La competición excesiva tiene influencias sobre el autoconcepto, positivo para unos y negativo para otros, Purkey, W.W. (1970)⁵⁵ y Burns, R. B. (1990)⁵⁶ y este, el autoconcepto, a su vez con el rendimiento escolar. Mediante el juego cooperativo, donde el error no está sancionado y existe una atmósfera de éxito individual y colectivo se puede mejorar el autoconcepto positivo.
- En nuestras clases de Educación Física hay alumnos y alumnas que obtienen una gran satisfacción personal mediante los juegos competitivos, otros en cambio no; estos juegos pueden proporcionar un alto grado de satisfacción personal y, por tanto, de felicidad.
- A veces provocamos pocas situaciones de comunicación entre iguales en Educación Física.
- A veces orientamos la Educación Física exclusivamente al ámbito motor.

Somos conscientes que la problemática a que estamos haciendo referencia en este trabajo no es fácil de solucionar, ni tiene un foco de

⁵⁵ Purkey, W. W. (1970) *Self-concept and school achievement*. USA: Prentice-Hall.

⁵⁶ Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao. Ega.

actuación único, sino más bien lo contrario. Hay muchos aspectos que inciden en este resultado final que es el comportamiento de un alumno en el aula, que es la resultante de un complejo entramado de circunstancias multipolares.

También somos conscientes de que para poder ser operativos, el problema, en gran medida, se debe abordar desde todos los puntos posibles: familia, medios de comunicación, administración y la escuela. Pero, igualmente tenemos claro que, en la escuela, para poder ser más efectivos en éste ámbito, hemos de trabajar en equipo de profesores y de forma interdisciplinar y en todos los niveles de concreción curricular. Si bien, la dificultad que entraña trabajar en equipo no la vamos a discutir ahora. Por eso en este trabajo nos planteamos una intervención didáctica única y exclusivamente desde el ámbito de nuestra actuación en Educación Física y con nuestros grupos de trabajo.

Somos conscientes de la limitación que tenemos, abordando el problema exclusivamente desde las clases de Educación Física, para esperar un cambio significativo, pero no podemos abordar el tema desde otros campos y con otras personas.

Básicamente nos gustaría solucionar un problema que existe en la educación, pero concretamente el nuestro, que se reduce a las clases de Educación Física y es desde aquí desde donde queremos atajarlo. No es otro que la dificultad para gestionar una clase por un lado y mejorar las actitudes y los valores de los alumnos, por otro; utilizando como medio un programa de Educación Física basado en el juego cooperativo.

No nos planteamos el juego cooperativo como única alternativa, ni como una contraposición al juego competitivo, ni a otros tipos de juegos. sino como una vía de trabajo abierta que pueda proporcionar alguna luz sobre como mejorar las actitudes y los valores en una clase de Educación Física.

3.- EDUCAR Y EDUCAR EN VALORES

Al inicio del tercer milenio estamos visualizando que, en cualquier caso, la acción educativa de la escuela (en sentido amplio) se juega en este nivel (el de la formación moral)
Antonio Bolívar Botia

A la pregunta de: ¿Puede la escuela educar en valores?. la respuesta es contundente. No sólo puede, sino que de hecho, siempre lo hizo. Hoy aparece este tema en el centro del debate. Pero la escuela siempre educó en valores.

¿Por qué desde la escuela? Para responder a esta pregunta traemos aquí la opinión autorizada de Bolívar Botia, A. (1997: 12 y ss.)⁵⁷

...al inicio del tercer milenio estamos visualizando que, en cualquier caso, la acción educativa de la escuela (en sentido amplio) se juega en este nivel (el de la formación moral)

Por supuesto que la educación en valores no es una tarea exclusiva de la educación formal, sino que es compartida por todos los agentes de socialización; pero no es menos cierto que los educadores debemos atender este aspecto, discutir los problemas que pueda plantear y tener la capacidad de hacer propuestas al respecto. Si hoy se atribuye con más énfasis esta función a la escuela, es también porque otros agentes de socialización, como por ejemplo las familias, han renunciado en parte (ya sea por opción o por necesidad) a cumplirla como en otros tiempos.

Sabemos que, hace unos años, la escuela cumplía una función de información además de formación. Hoy día la información abunda y llega más fácilmente a casi todos los rincones del mundo. Por tanto, la función de la escuela debe volcarse más al desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas para procesar la información y a la formación de la conciencia crítica más que a la transmisión de información.

El tema de los valores, sobre todo de la educación en valores morales, ha sido una inquietud permanente de la humanidad, una preocupación del pasado, una demanda exigente del presente y un reto constante del futuro para que los proyectos y aspiraciones de desarrollo personal social y las decisiones

⁵⁷ Bolívar Botia, Antonio (1997). *Educación en valores y temas transversales en el vitae*. Cap. I, Almería, España. CEP.

que se tomen para ello no pierdan su sentido primero, que es la realización del hombre y su comunidad.

Sin embargo, entendemos que esta preocupación por la educación en valores requiere de un sustento práctico que permita trascender del mundo de las ideas al mundo de las conductas. Los valores por los que optamos sólo se hacen evidentes en la convivencia, en la forma en que interactuamos, en el encuentro con el otro; desde el espacio micro-social que es la familia hasta el espacio del ejercicio ciudadano. La democracia como construcción social es el marco en el que se hacen realidad los valores que aspiramos desarrollar.

Necesitamos construir una ética que rechace rotundamente el ideal maquiavelico de que «*el fin justifica los medios*». Necesitamos volver a un nuevo ontologismo que comprenda que el sujeto de valor es el hombre en su ser mismo, es decir, en su naturaleza, en su *physis*; necesitamos una ontología no esencialista, que pueda dar razón de la eticidad y la historicidad humanas, capaz de descubrir los rasgos universales y permanentes que son la fuente del antropologismo del valor. Por ejemplo, la necesidad que todo ser humano tiene de valorar, sin que por ello se desconozca su necesidad de diferenciar, y en tal sentido, preferir actuar de una u de otra manera. Esta diferenciación que exigiría poseer un hondo sentido social y una fuerte dosis de equidad.

Es evidente que se precisa educar en la ética de la responsabilidad, la cual es complemento de la libertad. El ser humano es el único ser conocido hasta hoy que puede asumir responsabilidades. Somos responsables tanto de lo que hacemos como de lo que dejamos de hacer; y esto, independientemente de si hay alguien —ahora o en el futuro— que nos pueda hacer responsables. Somos responsables no sólo de algo sino ante algo, «*ante una instancia*» que nos obliga a justificarnos. Esta instancia, como se dice cuando se deja de creer en la divinidad, es la conciencia moral. Pero somos también responsables ante quienes conviven con nosotros, ante la familia, ante la sociedad, porque el ser humano no es una isla, no está solo en el mundo. Sus actos, aún los que considere absolutamente privados, tienen consecuencias sociales.

La ética empieza precisamente cuando el hombre es capaz de aceptar que «*no todo le da igual*». La vida humana es elección permanente, es un proceso de apropiación de posibilidades, y el éxito consiste en elegir lo más apropiado desde el fondo de nosotros mismos, es decir, con responsabilidad. En apropiarse de las mejores posibilidades vitales para forjarse un buen carácter consiste la sabiduría moral, y a esa necesidad originaria de elegir

llamamos *libertad* en un sentido básico. Pero valorar es también definir prioridades y, sobre todo, jerarquizar (de ahí la clásica disyunción a cerca de *si está primero el bien y el deber que el placer*” o *“si vale más la verdad que la utilidad”*).

La valoración como capacidad humana se explica porque el hombre es una *«naturaleza posible»*, es decir abierta, no una mera necesidad ambivalente e unívoca. La naturaleza humana, como antaño lo señalaba Aristóteles, es potencial. Así pues el hombre, es libertad, y esta libertad suele identificarse con humanidad. El hombre no es sólo lo que es, *“es alguien en potencia, capaz de llegar a ser”*, es un ser que está permanentemente construyéndose. En otras palabras, es un ser capaz de perfeccionamiento.

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. Esto no se adquiere *“aprendiendo sobre”*, sino mediante experiencias socializantes que afectan la esencia misma de la personalidad y requiere, por tanto una atmósfera educativa que lo promueva.

La educación en el nuevo milenio ha de hacer realidad el viejo lema de la *educación integral*, es decir, un aprendizaje permanente, un aprender a aprender y una sólida formación en valores y actitudes positivas que faciliten y preparen para el cambio al alumnado; sólo así se daría cumplimiento al carácter mediacional de la educación. (Vázquez González, Miguel 2002: 14)⁵⁸

Trilla Bernet, J. y Puig Rovira, J. M^a. (2001: 14)⁵⁹, consideran que sería interesante estudiar la génesis de esta recuperación por el estudio de las actitudes y de los valores.

Coincidimos con Martínez, M. y Buxarrais, M^a R. (1998)⁶⁰ en que:

⁵⁸ Vázquez González, Miguel (2002). Actualidad de los valores y las actitudes en educación. *Revista Universitaria Liceo*, núm.6, págs. 34–37.

⁵⁹ Puig Rovira, José María y Trilla Bernet, Jaume (2001). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 240, págs.14–18.

⁶⁰ Martínez Martín, Miguel y Buxarrais Estrada, María Rosa (1998). *Revista Aula*, Nº 70, Mayo. Barcelona.

(...) una propuesta de educación en valores no consiste únicamente en proponer qué valores queremos enseñar; consiste fundamentalmente en proponer qué condiciones debe reunir la institución educativa, escuela, colegio o instituto para que sea un lugar óptimo en el que la infancia, la adolescencia o la juventud que en ella aprenden puedan desarrollar todas las dimensiones humanas que les permitan apreciar, valorar, estimar, aceptar y construir valores.

Después de lo expuesto, y desde la óptica de los educadores, nos planteamos algunas dudas e interrogantes sobre el tema que nos ocupa. Interrogantes tales como: ¿Por qué no se aborda con seriedad y desde la escuela la educación en actitudes y valores? ¿Conocemos los profesionales de la educación la naturaleza de las actitudes y valores, su enseñanza y evaluación? ¿Proporciona la Administración educativa los medios humanos y materiales para una eficaz educación en valores? ¿Qué valores deben priorizarse en la educación escolar?.

En dar respuesta a estos interrogantes está la clave de lo que debe ser una educación integral de los alumnos y alumnas. Se considera que las actitudes y los valores son contenidos intrínsecos del proceso educativo del ser humano, tanto en su vertiente vital y personal como en la educación social, cuantitativa y cualitativa del proceso educativo.⁶¹

3.1.- Educar en Valores de Derechos Humanos

Se están cumpliendo más de cincuenta años desde que se firmó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por primera vez en la historia la humanidad se planteó la temática de forma global. A partir de ese momento se ha ido ampliando la esfera de los derechos humanos de manera que hoy no sólo refieren a valores tales como la libertad, la justicia, la solidaridad, sino también al derecho a la comunicación, al desarrollo en un ambiente sano y el respeto a la diversidad, entre otros.

El primer tipo de valores que se deben transmitir desde la escuela son los que nuestra sociedad ha llegado a reconocer y a formular en tanto que universales. (Trilla Bernet y Puig Rovira, J. M^a 2001: 14)⁶².

⁶¹ Vázquez González, Miguel (2002). Actualidad de los valores y las actitudes en educación. *Revista Universitaria Liceo*, nº 6, págs. 34–37.

⁶² Puig Rovira, José María y Trilla Bernet, Jaume (2001). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 240, págs. 14–18. Consideran que si no gusta la palabra *universal*, puede recurrirse a otras expresiones que también nos parecen adecuadas a lo que queremos expresar: *los valores omnicomprensivos*, de los que habló

Es así como los derechos humanos resurgen una y otra vez como un horizonte ético. Si bien en un momento de nuestra historia, a la salida de la dictadura, se les otorgó un significado restringido, vinculado a la tortura y a las libertades civiles y políticas, hoy se los ve como un marco referencial necesario para asegurar una calidad de vida digna, como un modo de regular la convivencia social.

Los valores que nos proponen los derechos humanos, gozan de un apoyo masivo. Sin embargo tienen concreciones diferentes entre la pluralidad de culturas. Es por ello por lo que además de promover dichos valores, la educación debe incentivar también la capacidad de valorar, es decir, la capacidad de discernir éticamente en cada caso cuáles son las actitudes correctas que debe adoptar cada persona. En palabras de Fernando Savater (1994)⁶³,

(...) la ética es el arte del buen vivir, y esto implica aspectos que hacen al bien común...

Tomando las palabras de Nari, M^a del H. (1996: 31)⁶⁴

(...) los sentimientos son nuestra instalación básica en la realidad y son ellos los que nos incitan a la acción. En este sentido cada cultura se define por el sistema de sentimientos que protege, valora, trasmite, aprueba o desaprueba.

La meta de la educación en derechos humanos es forjar sociedades donde no se atropelle la dignidad humana. No basta con denunciar o castigar los abusos después de que han ocurrido. Hay que evitarlos y para ello, es necesario que las personas conozcan sus derechos, los defiendan y, a la vez, respeten y defiendan su ejercicio por parte de los demás. La educación en derechos humanos es un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos. Al mismo tiempo, se propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y de las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos. Más

Margaret Mead; *la ética mínima* de Adela Cortina; *las virtudes públicas* de Víctor Camps; o los *valores compartidos* que proponen los autores.

⁶³ Savater, Fernando (1994). *Ética para Amador*. Buenos Aires. Editorial Ariel.

⁶⁴ Nari, María del Huerto (1996). *Los derechos humanos, un horizonte ético*. Cap. 3 *Ser y quehacer de la educación en derechos humanos*. Montevideo. SERPAJ.

humana. Visto de esta manera, es un motor de transformaciones individuales y sociales.

A la luz de la meta deseada, sus fines y objetivos deben ser múltiples y necesariamente simultáneos y complementarios. En los estudios sobre educación en derechos humanos encontramos distintas formulaciones porque la sistematización teórica en este campo es reciente, de hace apenas unas décadas, y está en pleno proceso. No obstante, existen coincidencias de fondo por encima de las diferencias de terminología, las matizaciones conceptuales o la variedad de propuestas metodológicas.

En un intento de síntesis, Rodino, A. M^a. (1999: 103 y ss.)⁶⁵ sostiene que,

(...) la educación en derechos humanos se propone fines y objetivos en varias direcciones, en correspondencia con la multidimensionalidad que tiene el propio concepto de Derechos Humanos:

Fines axiológicos: Formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona. En este sentido, por ejemplo, busca desarrollar la personalidad para alcanzar sujetos concientes de sus facultades y necesidades como personas (formar para la identidad personal); de asumir su libertad, de pensar y decidir por sí mismos según principios éticos (formar para la autonomía moral e intelectual); de reconocer efectivamente las mismas facultades y necesidades a otros (formar para la reciprocidad), y de conducir reflexivamente sus actos acorde con los principios éticos (formar para la responsabilidad).

Fines histórico-culturales: Formar en el análisis y la evaluación de la realidad en que cada uno se desenvuelve, con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos. En otras palabras, formar al sujeto para el juicio crítico de sí mismo y de sus contextos de relación—desde los más cercanos e inmediatos (su familia, su comunidad cultural) hasta los más distantes y mediatizados (su país, su región, su mundo contemporáneo).

Fines políticos: Formar en el compromiso activo de modificar todos los aspectos de la realidad que agreden, u obstaculicen la concreción efectiva de los derechos humanos en el orden individual y social. En breve: formar para conceptualizar los cambios necesarios y para hacerlos realidad.

La educación en derechos humanos es, pues, un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos y, a la vez, militante hacia la construcción de los contextos deseables. A la denuncia de la sociedad actual suma el anuncio de la sociedad posible.

⁶⁵ Rodino, Ana María (1999). *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina* (Extraído de Revista IIDH, No. 29, enero-junio 1999, págs. 103–114).

Educación en valores y la puesta en práctica de valores de derechos humanos es una tarea difícil y problemática, tanto en el orden conceptual como en el metodológico. En el orden conceptual, porque aunque se coincida en la aceptación de los valores en abstracto, en la vida social no siempre se concretan, y a menudo se producen tensiones y conflictos entre diferentes opciones de valores.

Proponerse educación en y para los derechos humanos es plantearse mucho más que los valores que los sustentan como objeto de estudio; es plantearse una forma de ser y de vivir congruente con ellos, porque la vigencia real de estos valores está en juego en cada momento y lugar de la vida cotidiana de las personas. Para cada educador y para cada alumno y alumna, el ámbito de aplicación de los derechos humanos es el espacio concreto en que nos movemos todos los días y la relación con quienes interactuamos.

Desde una perspectiva coherente de los derechos humanos, no podemos juzgar lo universal sin tomar en cuenta también lo local; lo colectivo sin atender a lo individual o lo público disociado de lo privado.

3.2.- Educación en los valores democráticos

La educación como tal tiene múltiples acepciones y se le han agregado múltiples adjetivos: educación integral, educación de los valores, educación de calidad, educación democrática, etcétera. Las funciones que se le adjudican son también múltiples: educar para la vida, formar ciudadanos, desarrollar la personalidad, lograr el desarrollo del país, ejercer la profesión, etcétera. Se podría seguir la enumeración de otras funciones de la educación pero resulta innecesario hacerlo ya que para el objetivo del escrito bastan dos que son educación y valores y formación para la democracia.

González Martínez, L. (1998: 2)⁶⁶ considera que una de las funciones a la que se le ha otorgado una capital importancia en la educación es la de la socialización. Este término incluye en cierto modo, algunos de los adjetivos y funciones señalados en el párrafo anterior, ya que educar implica una

⁶⁶ González Martínez, Luis (1998). Educación en los valores democráticos. *Revista Sinéctica*, n° 12, enero-junio 1998 (ITESO)

formación integral en valores y de la personalidad de ciudadanos; pero cabe preguntarse para qué socializarnos.

Es preciso abordar la relación entre educación, valores y democracia con el fin de proponer algunas pistas que permitan acciones que conduzcan a una vivencia de la democracia en las aulas.

Democracia, como tantos otros términos que utilizamos, es un concepto polisémico y elusivo; parece ser algo concreto y perfectamente entendible, pero si pretendemos profundizar un poco en él, se convierte en un vocablo abstracto, oscuro y no tan fácil de comprender como parecía. Democracia, en una definición unívoca, tal y como seguramente lo habremos leído o escuchado en múltiples ocasiones: "*el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo*". El planteamiento así, sí es claro y aparentemente de fácil interpretación, pero en el momento mismo en que ampliamos nuestra reflexión, con el fin de profundizar en las implicaciones que la definición contiene en términos de valores y acciones, la definición ya no es tan asequible.

Una forma de acceder al concepto *democracia* es ver qué valores encierra el término; es aquí donde el abanico de alternativas se abre y se pone al descubierto la riqueza del vocablo. Realizar este esfuerzo es clave para posteriormente poder ver la forma de que estos valores sean una vivencia en el aula, en un intento por cimentar una verdadera cultura democrática.

Si queremos profundizar, lo que además es necesario, se enumerarán algunos de los valores que pueden incluirse dentro de este término. Aunque probablemente la lista no sea exhaustiva, no obstante ayudará a una mayor comprensión de lo que *democracia* significa y ofrecerá una guía sobre cómo facilitar la creación de un entorno democrático en las aulas que favorezca la libre opción de nuestros estudiantes por estos valores y la construcción de una sociedad democrática, ideal que nuestro sistema educativo pretende alcanzar. Los valores que con mayor frecuencia se mencionan como inherentes al concepto de democracia son los siguientes:

- Libertad.
- Justicia.
- Participación.
- Pluralidad.
- Respeto mutuo.
- Tolerancia.

- Solidaridad.
- Racionalidad comunicativa.

John Dewey (1995)⁶⁷ concibe que *"la democracia es algo más que una forma de gobierno, ya que principalmente es un modo de vivir asociado, de comunicar la experiencia conjuntamente"*.

Habermas, J. (1987)⁶⁸ señala que *"el discurso racional es el procedimiento óptimo con el que se busca el interés común, como también los valores que han de establecer la mejora de las instituciones comunes"*.

Aunque es posible extender la lista de valores relacionados con el concepto *democracia*, baste aquí incluir un esquema que permita integrarlos.

- Libertad
- Participación
- Diálogo
- Justicia
- Pluralismo
- Valor cívico
- Solidaridad
- Tolerancia
- Racionalidad comunicativa
- Respeto mutuo
- Libre expresión

⁶⁷ Dewey, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid. Editorial Morata.

John Dewey (1859–19529) reaccionó vigorosamente con la educación tradicional y sostuvo que el mal de la educación era casi su total insignificancia. *«La educación tradicional, aseveró una y otra vez, era autoritaria; se fundaba en que el alumno necesariamente tenía que depender de la mente y voluntad de otro»*. Por eso, de manera muy distinta, la «Escuela Dewey» establecida en 1892 en Chicago, tomó como punto de partida, no las actividades futuras del adulto en las que participaría el niño, sino las actividades ordinarias en las que estaba comprometido, lo cual era una verdadera novedad.

El fin de la educación no era extraer al niño de algún medio o desarrollarlo de acuerdo con algún modelo distante, sino ayudarlo a resolver los problemas que se iban presentando dentro del ambiente físico y social que lo rodeaba.

⁶⁸ Habermas, Jürgen (1987) *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid. Tecnos.

En *«Conciencia moral y acción comunicativa»* y en *«Moralidad y ética»*, de 1986, intenta fundamentar una ética en un universalismo normativo y afrontar así el escepticismo de nuestro tiempo. La noción clave es la idea regulativa de «comunidad ideal de comunicación», libre de coerciones de intereses particulares. En ese concepto está supuesto que la moral individual es una abstracción, pues siempre está involucrada en la eticidad concreta de un concreto mundo de la vida. Se entiende así que también la ética sea para Habermas una ciencia reconstructiva que no deja a un lado elementos histórico-culturales.

- Humildad
- Crecimiento individual y ser más
- Inclusión
- Participación

Educación en y para la democracia implica la vivencia de estos valores, pero cuando vemos lo que ocurre en la sociedad y concretamente lo que sucede en el aula, nos percatamos del reto que esto presenta: si realmente queremos lograr el ideal de integrar la democracia en el proceso educativo, es preciso reflexionar sobre los cambios que tenemos que realizar y las dificultades que vence para concretar un proyecto democrático en educación. (Santos Guerra, M. A. 1996)⁶⁹,

Lo importante es definir una intencionalidad en esta línea e idear acciones, actividades y sobre todo, metodologías que aseguren la satisfacción de un planteamiento de Dewey, J. (1995)⁷⁰.

(...) Necesitamos no sólo educación en la democracia, lo que más bien necesitamos, es democracia en la "educación" o en otros términos para educar en la democracia no basta con hablar de valores democráticos, es necesario que éstos se vivan en las aulas.

La enseñanza en y para la democracia debe vivirse en las escuelas, en donde estos valores se ejerciten en el quehacer diario. No hacerlo sólo nos lleva a "jugar a la democracia" o a lo que erróneamente se denomina como "democracia dirigida", que más se parece a una imposición solapada de valores sin permitir la libre opción que surge de una discusión informada.⁷¹

Enseñar valores es presentarlos a través de las actitudes que tenemos como profesores con nuestros alumnos y alumnas; actitudes que se manifiestan en nuestra forma de aceptar las ideas de los alumnos, el respeto que demostramos por sus personas y la forma de discutir situaciones conflictivas y divergentes con ellos.

El reto que representa educar en y para la democracia es una opción que los maestros deben tomar, ya que vivirlo y experimentarlo sólo puede

⁶⁹ Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). *Democracia Escolar o el Problema de la Nieve Frita*, en *Volver a Pensar la Educación*, vol. 1, Madrid. Editorial Morata.

⁷⁰ Dewey, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid. Editorial Morata.

⁷¹ Habermas, Jürgen (1998). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Ediciones Península S.A.

darse en la vida diaria de las aulas y no por decreto o mandato. Es a ellos a quien corresponde buscar estrategias educativas que faciliten la consecución de la sociedad verdaderamente democrática que deseamos tener.

Entendemos que la razón primera y última de la educación en democracia y valores es la persona. Ella necesita desarrollarse, es su razón principal como sujeto, como ser individual, pero también como ser colectivo que demanda y exige procesos educativos que vayan más allá de lo establecido, de lo formalizado. La persona se hace y se transforma a lo largo de toda su vida; toda transformación tiene un norte que orienta, que perfila a la persona. En este sentido, los valores como aspiración de totalidad juegan un rol importante en el desarrollo humano.

Pensamos que deben ser pilares centrales en una educación democrática, sin negar otros temas que pudieran ser considerados: el desarrollo de la autoestima, el respeto, la participación, la responsabilidad, la convivencia y resolución democrática de conflictos y la igualdad de género. En ellos se asienta el modelo de educación que se intenta como respuesta para la constitución de una escuela democrática, con vocación de lograr avanzar hacia una sociedad también democrática.

La propuesta de educación en democracia supone la promoción, defensa y recuperación de una educación en *valores mínimos*, entendidos como garantía de *convivencia* en sociedades pluralistas y democráticas. Esta exigencia pedagógica de mínimos no puede entenderse jamás como una propuesta de un modelo de persona. Ha de entenderse como la garantía de una construcción personal en la que influirán otros agentes educativos además de la escuela.

La educación debe garantizar la transmisión de unos valores democráticos. Estos son valores morales, es decir, valores que, a diferencia de otros, dependen de la libertad humana, sólo pueden referirse a seres humanos, y contribuyen a hacer más humana nuestra convivencia social. Nos estamos refiriendo a valores como libertad, justicia, solidaridad, igualdad y honestidad.

Es necesario que la escuela, entendida como institución de aprendizaje por excelencia, esté impregnada de los valores que pretendemos sean apreciados por las personas que en ella aprenden. Para ello, las *relaciones interpersonales* entre el profesorado, otros profesionales de la educación y

entre los propios estudiantes deben estar gobernadas u orientadas por los criterios antes mencionados. Todo ello no sólo supone un esfuerzo importante para ofrecer *recursos* metodológicos al profesorado sino que, además, requiere un perfil de profesor y profesora con vocación y, sobre todo, compromiso profesional con responsabilidad social.

3.3.- Educación en Valores Cooperativos

En nombre de una educación pensada desde el valor del trabajo cooperativo y en equipo, no puede olvidarse que la preparación de las nuevas generaciones pasa por la eficacia en el trabajo. No es suficiente hablar de solidaridad, corresponsabilidad o espíritu crítico, por necesario que ello siga siendo hoy. Se impone además educar para gozar de la vida y de la naturaleza, del ocio y del trabajo; educar en el esfuerzo personal y colectivo y en el afán de superación; en la realización cuidadosa de las tareas; en la puntualidad y la responsabilidad. La creatividad, la capacidad de realizar actividades de manera coordinada y autónoma para lograr objetivos, la capacidad de relación con los demás y la afabilidad en la comunicación con otros, así como otros tantos valores, son indicadores de competitividad a los que ningún agente de socialización (escuela, familia, etc.) puede tomarse el lujo de ser ajeno. Carrasco Calvo, S. (1997)⁷².

Al observar la realidad que nos rodea parece que domina un confuso sentido de las valoraciones, un desaliento creciente en los seres humanos, un estado de incredulidad y desconfianza no sólo ante las personas, sino ante las instituciones. Ello se debe a los efectos de una crisis valorativa que se ha proyectado en todos los ámbitos: social, económico, político, familiar, cultural, escolar. (Bloom, A. 1989)⁷³.

Consideramos que la inquietud sobre cómo superar la crisis tiene una única respuesta: la educación. Desde este campo es posible interrogar y penetrar la realidad cultural para descubrir, comprender e interpretar más cabalmente la dinámica que caracteriza la práctica valorativa —sea en la escuela, la familia, la comunidad— y, partiendo de tal conocimiento, generar alternativas inspiradas en el impulso del aspecto formativo. Es la formación del ser humano lo que permite a la sociedad garantizar el resguardo de sus valores

⁷² Carrasco Calvo, Salvador (1997). La educación en los valores. *Revista Digital La factoría*, nº 3, Junio 1997.

⁷³ Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona. Plaza & James Editores.

(espirituales, materiales, trascendentales, sociales, políticos, o de cualquier otro dominio). Por supuesto, el mismo proceso educativo debería ser lo suficientemente flexible y dinámico como para aceptar la realidad cambiante del sistema valorativo de la sociedad o de cada grupo humano.

Desde la educación podemos abordar el problema y aplicar soluciones desde tres vertientes. En primer lugar está el conocimiento y cómo aplicarlo. La segunda categoría es el aprendizaje de habilidades. El tercero, y el más importante, es el aprendizaje de valores, actitudes y normas... Los resultados del aprendizaje son claros: mejor rendimiento, nuevas habilidades, nuevos conocimientos y nuevas actitudes. Se acerca a esta línea Jacques Delors (1999)⁷⁴ cuando dice *que la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas.*

⁷⁴ Delors, Jacques (1999). «*La Educación o la utopía necesaria*», en: *La Educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones, UNESCO, 1999. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

CAPÍTULO IV

LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS QUE TRANSMITE LA EDUCACIÓN FÍSICA. LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA. EDUCAR EN VALORES A TRAVÉS DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS

SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

1.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS QUE TRANSMITE LA EDUCACIÓN FÍSICA

- 1.1.- Los valores de la actividad física en el Mundo Antiguo
 - 1.1.1.- En las civilizaciones India y China
 - 1.1.2.- En los modelos educativos griegos
 - 1.1.3.- En la educación romana
- 1.2.- Los valores de la actividad física en el Medievo
- 1.3.- Los valores de la actividad física en la Edad Moderna
 - 1.3.1.- En el Renacimiento y el Humanismo
- 1.4.- Los valores de la Educación Física en la Edad Contemporánea
 - 1.4.1.- El siglo XIX: la sistematización de la actividad física en las Escuelas Gimnásticas
 - 1.4.2.- El siglo XX: manifestación de los valores en los grandes movimientos gimnásticos de la primera mitad del siglo
 - 1.4.3.- El siglo XX: Los valores en las corrientes actuales de la Educación Física
 - 1.4.4.- Los valores que transmite la Educación Física en los Modelos Integradores de final del siglo XX
- 1.5.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en la Educación Física del siglo XXI

2.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

- 2.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Primer Nivel de Concreción Curricular
 - 2.1.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en la L.O.G.S.E
 - 2.1.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Decreto de Enseñanzas Mínimas del Ministerio de Educación y Ciencia para el área de Educación Física en la E.S.O.
 - 2.1.2.1.- En los Aspectos Introdutorios
 - 2.1.2.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Objetivos
 - 2.1.2.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Contenidos
 - 2.1.2.4.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Criterios de Evaluación

2.1.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Diseño Curricular del Área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía

2.1.3.1.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en la Introducción.

2.1.3.2.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Objetivos

2.1.3.3.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Contenidos

2.1.3.4.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en las Orientaciones Metodológicas

2.1.3.5.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Criterios de Evaluación

2.2.- Los valores, las actitudes y las normas en el Segundo Nivel de Concreción Curricular

2.2.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Proyecto Educativo de Centro «AVE-MARÍA SAN CRISTÓBAL» de Granada

2.2.1.1.- En las Finalidades Educativas

2.2.1.2.- El concepto de Educación

2.2.1.3.- El tipo de Escuela

2.2.1.4.- Los Objetivos

2.2.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Proyecto Curricular para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en el área de Educación Física

2.2.2.1.- En los Objetivos de Etapa

2.2.2.2.- En los Contenidos.

2.2.2.3.- En las Orientaciones Metodológicas

2.2.2.4.- Criterios de Evaluación

2.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Tercer Nivel de Concreción Curricular

2.3.1.- La Programación de Aula

2.3.2.- Nuestro Modelo de Organización de los Contenidos: las Unidades Didácticas Integradas

2.3.3.- Elementos estructurales de la Unidad

3.- VALORES ELEGIDOS EN NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

3.1.- Conceptualizando el Valor de la Responsabilidad

3.1.1.- Aproximación a un concepto de Responsabilidad

3.1.2.- Educando la Responsabilidad

3.1.3.- Educación Física y Responsabilidad

3.2.- Conceptualizando el valor de la Autoestima

3.2.1.- Aproximación a un concepto de Autoestima

3.2.2.- Componentes de la Autoestima

3.2.2.1.- Concepto propio. (Autoconcepto)

- 3.2.2.2.- El amor propio
- 3.2.3.- Construyendo la Autoestima
- 3.2.4.- La Autoestima en la adolescencia
- 3.2.5.- Autoestima y Educación Física

- 3.3.- Conceptualizando el valor del Respeto
 - 3.3.1.- El Respeto a uno mismo
 - 3.3.2.- Respeto a los demás
 - 3.3.3.- Educando el Respeto
 - 3.3.3.1.- Las Normas organizan la convivencia
 - 3.3.3.2.- La Deportividad. Un caso particular de respeto a las Normas
 - 3.3.5.- Respeto y Educación Física

- 3.4.- Conceptualizando el valor de la Salud
 - 3.4.1.- Aproximación a un concepto de Salud.
 - 3.4.2.- La Salud un Tema Transversal
 - 3.4.3.- Educando el Valor Salud
 - 3.4.4.- Salud y Educación Física

4.- LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA BASADO EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS

Los valores tienen su origen en la sociedad a la que pertenecen y en la personalidad del sujeto que los comporte.
Melchor Gutiérrez Sanmartín

Un denominador común, compartido por cualquier teoría axiológica-educativa, es la afirmación de que toda educación es un proceso orientado hacia una finalidad, sea ésta intrínseca o extrínseca al proceso educativo. Ambos elementos, proceso y finalidad, han de ser valiosos para poder clasificarse como educativos.

Arroyo, M. (1980: 123)¹ considera que la educación no tiene otra finalidad que mejorar a las personas y lo expresa así:

(...) toda pedagogía (saber científico, técnico y práctico acerca de la educación), está regulada por la axiología, la ciencia de los valores. La acción educativa implica alguna conciencia (explícita o implícita), de un valor digno de realizarse, a que se convierte en fin o término del proceso educativo.

Tanto las actitudes como los valores son fenómenos psicosociales intrapersonales muy característicos y, por tanto, son conformados a partir de la interacción del sujeto con su ambiente. Los tres grandes contextos configuradores de actitudes y valores son el sociocultural, el familiar y el escolar. Por eso, aceptamos el principio de que la sociedad interviene decisivamente en la formación del carácter y de la personalidad, y de que esta última constituye el primer determinante de la conducta humana.

Coincidimos con Gutiérrez Sanmartín, M. (2002: 37)², quien parafraseando a Rokeach (1973) afirma que «*los valores tienen su origen en la sociedad a la que pertenecen y en la personalidad del sujeto que los comporte*», de lo cual se deduce que los valores personales dependen en gran medida de los factores sociales, y que toda sociedad posee un sistema de valores que impone a sus miembros.

Desde un punto de vista didáctico, es evidente que, a lo largo de la historia de la Educación en general y de la Educación Física como parte de esta, se han ido produciendo una serie de alternativas referidas a sus fines y

¹ Arroyo, M. (1980). El significado del valor educativo en la estructura axiológica. En *Actas del VI Congreso Nacional de pedagogía. La investigación pedagógica y la formación de profesores. Vol II, Sociedad Española de Pedagogía*. Madrid. pág. 123.

² Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

sobre todo a los valores que ha tratado de transmitir y que han estado ligados íntimamente a los cambios sociales, políticos y económicos. Los trabajos de los arqueólogos y de los antropólogos vienen a demostrarnos que, de alguna manera, los progresos de toda civilización van inevitablemente unidos al fenómeno educativo y al grado de conciencia que las diversas comunidades humanas hayan tenido sobre el mismo. (González Ortiz, M. y cols.1996: 14).³

Por esta causa, el concepto de Educación Física no puede, desde un punto de vista histórico, considerarse como un concepto unívoco. La interpretación que se le da depende de muchos factores y, dentro de ellos, sobre todo depende del concepto de educación basado en la imagen previa que sobre el ser humano, la sociedad y el espacio histórico concreto tenga, a nivel ideológico una sociedad humana cualquiera.

En todo tipo de culturas, siempre se ha dado el fenómeno de primar determinados valores; en algunos casos, han sido los que componen la parcela intelectual de la persona, y en otros, los de su parcela física. En este sentido, y en relación a nuestro entorno cultural, afirma Vázquez Gómez, B. (1989: 55).⁴

(...) Es generalmente admitido que en nuestra cultura occidental han primado los valores intelectuales, y que la educación correspondiente ha tendido a privilegiarlos en detrimento de los valores corporales; pero también es cierto que la dimensión corporal del hombre ha estado presente, de una manera u otra, en la educación a lo largo de su historia, ya fuera para fortalecerla y desarrollarla, ya fuera para someterla o castigarla...

Por tanto, si la Educación Física hace referencia directa al cuerpo y al movimiento, la concepción que cada tipo de cultura haya tenido sobre este y la valoración e importancia que este haya recibido son un eje fundamental para la transmisión de actitudes, valores y normas a través de las actividades físicas y deportivas.

³ González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan. (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada. Proyecto Sur-Rosillo's.

⁴ Vázquez Gómez, Benilde (1989). *La educación física en la educación*. Madrid. Editorial Gymnos.

1.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS QUE TRANSMITE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Análisis histórico de la evolución de los Valores, las Actitudes y las Normas que ha transmitido la Educación Física

En la base de la instrucción debe estar el ejercicio natural combinado con juiciosas dosis de entrenamiento corporal.
ARISTÓTELES

1.1.- Los valores de la actividad física en el Mundo Antiguo

1.1.1.- En las civilizaciones India y China

Un canto a la autoestima y a la salud psicofísica

Las pocas fuentes históricas disponibles nos hacen pensar que en la India existía una cultura física antiquísima y una ciencia médica muy avanzada. En esta civilización, los objetivos de la actividad física estaban relacionados sobre todo con los aspectos **terapéuticos** y **educativos**, aunque los contenidos educativos eran aplicados casi en exclusiva a los componentes de las capas sociales más altas y a la realeza. Todos los ejercicios que se realizaban estaban rodeados de un halo religioso, mítico y legendario.

El budismo acogió esta antigua tradición educativa de las prácticas físicas, siendo el yoga la base de su cultura física, que ha perdurado hasta nuestros tiempos. El yoga tiene como objetivos purificar el cuerpo, dominar sus órganos y funciones y formar el espíritu para la meditación. Por tanto, no es sólo un sistema de ejercicios físicos, sino un dogma de la vida que reúne lo corporal y lo intelectual, en un claro exponente del valor de la **autoestima** y de la **salud**.

1.1.2.- En los modelos educativos griegos

La búsqueda de la ética y de la estética

Hasta ahora, la panorámica realizada sobre las antiguas civilizaciones orientales manifiesta la existencia de actividades físicas que utilizan una serie de medios con los cuales obtener unos beneficios de diverso tipo, pero incluidos en una atmósfera mítica y legendaria. A partir de la civilización griega aparecerá la práctica de la actividad física en su forma más pura, y además acompañada de una conciencia muy clara de los beneficios que pueden aportar a la educación del ser humano.

En la Grecia arcaica la **eficiencia física** era la pieza clave en el perfeccionamiento personal. En este sentido afirma Mandell, R. D. (1991: 89)⁵:

(...) para numerosas generaciones de moralistas, artistas, educadores e incluso atletas, los relatos épicos, con sus parábolas y máximas morales, fueron verdaderas guías de conducta.

En este periodo se concibe a la persona de manera unitaria, es decir, sin la dualidad cuerpo-alma. El paradigma educativo imperante en estos momentos será la **areté** (unión del **valor personal** y de la **disciplina**); en él, prima sobre todo la educación centrada en el cuerpo y la utilización de ejercicio físico de carácter eminentemente militar.

Los muchachos atenienses acudían al maestro de gimnasia (paidotriba) con el fin de que su cuerpo sirviera mejor al espíritu virtuoso y para que la flaqueza física no les obligara nunca a mostrarse cobardes en la guerra y en ninguna otra ocasión.⁶

A partir del siglo V, con el advenimiento de la democracia ateniense y las **virtudes cívicas** que le eran propias, el ideal educativo se había ido apartando de la **areté**, y empezó a cobrar importancia el perfeccionamiento personal, que se convierte en el fin supremo de los atenienses; estamos ya en la Grecia clásica. La «**escuela**» se extiende y en ella destacan tres tipos de pedagogos: el gramático, el citarista y el profesor de gimnasia. (González Ortiz, M. y cols. 1996: 19)⁷.

Las prácticas físicas buscaban el ideal supremo de los atenienses, que en estos momentos era la **kalokagatía** (síntesis de lo **bello** y lo **bueno**). El modelo formativo dominante suponía que la **belleza** del cuerpo garantizaba la armonía interior y viceversa.

El periodo más significativo del modelo educativo griego, que ha perdurado en esencia hasta nuestros días, será el del siglo IV a de C. Durante el mismo, el niño frecuentaba la escuela desde los siete a los catorce años. A continuación, hasta los dieciocho años, el joven ateniense proseguía su educación en la palestra donde el joven se hacía experto en todos los ejercicios físicos y culminaba su último tramo educativo, cuya finalidad era formar ciudadanos capaces de contribuir a la prosperidad del Estado y, gracias a su

⁵ Mandell, Richard D. (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona. Ediciones Bellaterra, S.A

⁶ Bowen, James (1985). *Historia de la educación occidental*. Barcelona. Editorial Herder.

⁷ González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan. (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada. Proyecto Sur-Rosillo's.

fuerza moral, estar en forma para defender victoriosamente la ciudad. En opinión de Montanelli, I. (1974: 340)⁸,

*..en la formación del carácter, lo que interesaba no eran las intenciones, sino los actos de sus fieles que querían tener ordenados en las márgenes de las grandes instituciones, familias y estado, de las cuales constituían sus cimientos. Por ello exigían **obediencia** al padre, fidelidad al marido, aceptación de la ley, **respeto** a la autoridad, **valor** hasta el sacrificio en la guerra y firmeza frente a la muerte.*

Vemos cómo se va evidenciando poco a poco un abandono de la concepción puramente utilitarista de la educación y se busca con insistencia el **equilibrio personal** y la **salud física y mental**. El culto a la **virtud** se hace patente en todas las actividades educativas.

*(...) realmente el estoicismo, con su culto a la **virtud** como bien supremo, se convirtió en una filosofía que unía la ascesis al **respeto** por la tradición y por tanto resultó atractivo para muchos, recibiendo incluso aplausos, siglos después, por parte del cristianismo... logró en función de estos principios que nadie es inferior a nadie y enseñó que la **felicidad** está en la **virtud** (...)⁹*

En la época helenística, la educación pretende inculcar a los jóvenes valores **éticos y estéticos**.

1.1.3.- En la educación romana

La utilidad y la autoridad por encima de otros ideales

La educación latina no es caballeresca como en la Grecia heroica, sino como afirma Karl Diem (1966: 300)¹⁰, una «*educación de campesinos*». Sobre una estructura social y económica de este tipo no es de extrañar que la antigua educación romana descansa sobre el **respeto** a las costumbres tradicionales de los mayores y que el marco de la formación del joven sea el de la familia. Posteriormente el ciudadano romano completaba su formación con la carrera militar, por lo cual la actividad física de nuevo volvería a tomar un enfoque puramente **utilitarista**, dejando para la educación integral los aspectos más intelectualistas.

*(...) se aprendía por los ejemplos de la practica, cuál era el poder de los relatores, el derecho de los que se oponían, la **autoridad** de los magistrados, la **libertad** de los otros; dónde era oportuno ceder, dónde convenía resistir; cual era el tiempo de callar; cuando convenía hablar,*

⁸ Montanelli, Indro (1974). *Historia de los griegos*. Barcelona. Plaza y Janes.

⁹ Elvira, Miguel Ángel (1995) *Cuadernos de Historia* 16. Barcelona. núm. 247, pág. 20.

¹⁰ Diem, Karl (1966) *Historia de los deportes*. Barcelona. Luis de Caralt.

como se habían de distinguir las opiniones contrapuestas, como había que abundar en lo que otros hubieran dicho; así se aprendían, finalmente los modos de proceder (...)¹¹

1.2.- Los valores de la actividad física en el Medievo

El cuerpo se oculta

El rechazo del Cristianismo a la Educación Física responde al rechazo general de la época hacia la cultura pagana. Era necesario renunciar a los ejercicios gimnásticos y a la danza porque, en la concepción teocentrista de este periodo histórico, distraían al hombre de su verdadero fin, que era el cultivo del espíritu. Había que renunciar sobre todo a los espectáculos atléticos y de lucha porque en ellos se rebajaba a la persona.

Esta actitud de oposición hacia la actividad física debe entenderse dentro del marco ideológico de la época. De hecho, el propio concepto de «*Edad Media*» tiene para los humanistas del Renacimiento un carácter peyorativo como puente entre la Edad Antigua y el Renacimiento. Los humanistas no reconocen este mundo medieval como suyo y prefieren apoyarse en el mundo antiguo.

González Ortiz, M. y cols. (1996: 27)¹² consideran que con este marco ideológico podemos explicarnos la decadencia de la actividad física con fines educativos y su no inclusión en la Didáctica medieval. De esta forma, aunque las actividades corporales no llegaron a desaparecer del todo en la Edad Media, se fueron transformando y tenían poco que ver con la educación o la escuela. Se trataba de actividades destinadas a llenar el ocio disponible entre operaciones guerreras, y, por tanto, tampoco iban dirigidas directamente a la atención específica del cuerpo. Las actividades físicas, por otra parte, estaban excluidas de las escuelas al estar identificadas con el juego y el ocio. No es preciso insistir en que todo esto está en consonancia con las ideas de su tiempo: cuerpo y alma son cosas muy distintas; al alma va dirigida la educación; la escuela es un lugar de disciplina ascética, no de juego u ocio.¹³

¹¹ PLINIO, *Epístolas*, 8, 14, 4-6; traducción J. Guillén

¹² González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan. (1996) *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada. Proyecto Sur-Rosillo's.

¹³ González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan (1996) *Ibidem*.

1.3.- Los valores de la actividad física en la Edad Moderna

De la teoría a la práctica y la aparición del término «Educación Física»

1.3.1.- En el Renacimiento y el Humanismo

El Renacimiento (siglos xv y xvi) promueve la valoración del hombre como persona espiritual y corpórea. Esta revalorización del hombre se plasma en diferentes manifestaciones de la nueva cultura, ya sea en el arte, en la literatura o en la medicina. Para la Educación Física, (al igual que para otras disciplinas), esta nueva dimensión del dualismo complementario supone el comienzo de una nueva etapa y, si bien se producen cambios más teóricos que prácticos, es preciso señalar un hecho aislado por su significación para la Educación Física como disciplina que puede formar parte del programa escolar.

El pedagogo Victorino da Feltre sitúa la Educación Física como un recurso para la educación al incluirla en el programa del colegio que él mismo creó, en 1425, y que denominó «*La Casa Giocosa*». Algunos autores, como Vázquez Gómez, B. (1989: 61)¹⁴, ven en este hecho la creación de la Educación Física moderna fundamentalmente en su vertiente educativa, aun cuando el término de Educación Física aparecerá posteriormente. Asimismo se detecta una cierta función moralizante de los ejercicios físicos en la educación.

En el siglo xvi aparecerán nuevas llamadas de atención hacia el valor de las actividades físicas en la educación de los jóvenes. De forma paralela y un tanto confundida con la función educativa de los ejercicios físicos, aparece el valor **estético** que ya tuviera la práctica de actividad física en algunas etapas de la Grecia clásica.

En este periodo, podemos encontrar nuevos testimonios de pedagogos que defienden la inclusión de las actividades físicas en la educación general. Así encontramos referencias en Vegio, que recomienda los ejercicios físicos en la educación ya que «*asegura descanso, serenidad y cordura de espíritu*» (Vázquez Gómez, B. 1989: 64), o en Juan Luís Vives que recomienda la práctica de juegos por los niños para mejorar **la salud** y hacer del cuerpo algo liviano para el alma.

La concepción «educativa» de las actividades físicas convive en el tiempo con una visión **militarista** de las mismas, si bien en retroceso como objetivo

¹⁴ Vázquez Gómez, Benilde (1989) *La educación física en la educación*. Madrid. Editorial Gymnos.

general para amplias capas de la población, y con el renacer de una concepción **utilitarista** e **higiénica** del ejercicio físico. Mercuriales, G. (1973: 75)¹⁵ en su libro «*De Arte Gimnástica*», afirma que:

(...) el arte de la gimnasia es la capacidad de prever el efecto de los ejercicios corporales y conocer su ejecución práctica para obtener y conservar la **salud** y el **bienestar**.

El siglo XVII supone el desarrollo de algunos de los acontecimientos que germinaron en el siglo XVI, tales como la corriente naturalista emprendida por Montaigne y Rabelais y la creación de escuelas en las que la actividad física comenzaba a ser considerada como necesaria. En este siglo, la presencia del cuerpo, que no puede ser ignorada en los planteamientos educativos aunque sea en el plano teórico, lleva a Locke (1632–1704), a dedicar a la Educación Física la primera parte de su obra «**Pensamientos de educación**» (escrita en 1693), en la que se formulan objetivos que, aun cuando respondían a diferentes motivaciones y situaciones, bien podrían asimilarse con algunas de las finalidades de la Educación Física actual: lograr una buena **salud**, dominar el cuerpo y **recrear** el espíritu procurándole **descanso, diversión y equilibrio**.

1.3.2.- En la Ilustración

El siglo XVIII constituye un periodo en el que se suceden acontecimientos claves para el desarrollo de la humanidad y de la Educación Física. Es el denominado siglo de la Ilustración, movimiento cultural que se caracteriza por la exaltación de la razón y el impulso a la crítica, la libertad espiritual y la tolerancia religiosa y, recogiendo las ideas de Locke (1632–1704), una gran preocupación por extender la educación a todas las capas sociales como medio para el progreso de la sociedad.

En el ámbito pedagógico, la Educación Física recibe una significativa atención por parte de eminentes pedagogos que desarrollan su labor en este siglo. Además, esta atención pasa del plano de la teoría al de la práctica, al ser incluida de forma efectiva en los programas de diferentes escuelas.

Rousseau, J. J. (1712–1778), uno de los principales representantes de la Ilustración, supone el punto de partida de estas aportaciones, siendo considerado por algunos especialistas como el padre de la Educación Física moderna (Vázquez Gómez, B. 1989). Su concepción de Educación Física está plenamente integrada en su propia forma de entender la educación natural del

¹⁵ Mercurialis, Geronimus (1973). *De arte gymnastica*. Madrid. INEF.

ser humano; entendiendo que «el término naturaleza designa en Rousseau no sólo el medio ambiente, sino la esencia de lo que el niño es, sus características, las bases de su persona. Y de la naturaleza del niño parte la acción, que es fuente de conocimiento». Entre sus funciones continúan predominando la de **salud** y la de **formación moral**.

Continuadores de Rousseau, aunque con matices diferenciadores en la metodología cabe citar a Basedow (1723–1790); Pestalozzi (1746–1827), Salzmann (1744–1811); Jovellanos (1744–1811), entre otros. La obra de estos pedagogos se puede resumir en su clara intencionalidad hacia un concepto de educación integral representada por tres pilares: el desarrollo moral, el intelectual y el físico y dentro de éste la adquisición de hábitos **saludables** e **higiénicos**.

En la segunda mitad del siglo XVIII, se perfilan las denominadas «escuelas» de la gimnástica, que tendrán su máximo desarrollo en el siglo XIX. Figuras como Guts Muths (1759–1839), Ludwing Jahn (1778–1852), Franz Náchtegall (1777–1847), Pedro Enrique Ling (1776–1839), Francisco Amorós (1770–1848), etcétera, desarrollarán las denominadas «escuela alemana», «escuela sueca» y «escuela francesa» de la gimnástica (González Ortiz, M. y cols. 1996)¹⁶.

1.4.- Los valores de la Educación Física en la Edad Contemporánea *El nacimiento de las Escuelas y Movimientos Gimnásticos*

1.4.1.- El siglo XIX: la sistematización de la actividad física en las Escuelas Gimnásticas

Las denominadas «escuelas gimnásticas» alemana, sueca y francesa germinan en la segunda mitad del siglo XVIII, teniendo unas raíces comunes en las figuras de Rousseau, Pestalozzi, Basedow y Salzmann y, sobre todo, en Guts Muths, quien participa en el desarrollo de la escuela alemana, e influye, con sus obras, en la creación de la sueca y la francesa. Sin embargo, la escuela inglesa, sin duda debido al aislamiento geográfico, no se verá influida por las escuelas que podríamos denominar «continentales».

- *La Escuela Alemana*: El «*turnkunst*» de Jahn es definido por el propio autor como un sistema de nacionalismo **patriótico**, porque su finalidad

¹⁶ González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan. (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada. Proyecto Sur-Rosillo's.

última es servir a los intereses de la nación, y **humano**, porque va dirigido a la integridad del ser humano, pretendiendo desarrollar tanto las fuerzas físicas como las intelectuales y morales.

- *La Escuela Sueca.* La actividad física con una clara finalidad **terapéutica** fue la gran aportación a la historia de la Educación Física y la gran base de la Gimnasia Sueca propuesta por Ling, su hijo Hjalmar Ling y otros seguidores que continuaron su obra y propagaron su método por todo el mundo.

- *La Escuela Francesa.* Debe su creación a Francisco Amorós y Ondeano (1770–1848), y entre sus funciones destacan el marcado carácter **militarista** y la búsqueda de **vigor** físico.

- *La Escuela Inglesa.* Thomas Arnold (1795–1842) que incluyó el deporte en la escuela, pretende crear un estilo de vida en torno a la actividad físico-deportiva, cuyas características fuesen propiciar la **autonomía** en cuanto a la organización y participación en sus actividades, incrementar la **motivación** hacia la práctica y el cumplimiento y **respeto a las normas** que deberían regir en la participación deportiva.

1.4.2.- El siglo xx: manifestación de los valores en los grandes movimientos gimnásticos de la primera mitad del siglo

Las escuelas gimnásticas del siglo XIX evolucionan, a lo largo del siglo XX, en sus contenidos y en las finalidades que le atribuyen a la denominada «gimnástica». Esta evolución da paso a lo que, en la historia de la Educación Física, se ha conocido como los grandes «movimientos gimnásticos». Estos movimientos, a diferencia de las «escuelas gimnásticas», que eran casi monotemáticas, engloban diferentes concepciones que generan distintas formas de entender la gimnasia y la Educación Física, sin que por ello se ubiquen fuera del movimiento al que pertenecen.

- *Movimiento del Centro.* Recoge el relevo de la escuela alemana de gimnástica. Sus ideas van evolucionando desde la consideración casi única de funciones anatómicas y fisiológicas, hasta las ideas de Karl Gaulhofer y Margarete Streicher, que recogen y tratan de integrar en un sistema único las ideas pedagógicas de Pestalozzi y Guts Muths, algunos principios de la Gimnasia Moderna en cuanto al trabajo rítmico y los valores

morfofuncionales de la gimnasia sueca, pero también se hacen eco de otros movimientos, como el del deporte de la escuela inglesa como transmisora de los valores de **respeto** y **esfuerzo** e incluso de movimientos vinculados a las actividades en la naturaleza.

- *Movimiento del Norte.* Con la frase «*El movimiento debe vivirse*», el Movimiento del Norte, sin renunciar a sus raíces de mejoras anatómicas y fisiológicas (búsqueda de la **higiene** y la **salud**), pone el acento de la acción gimnástica en los ejercicios que tengan efectos globales sobre todo el ser humano. Incorpora los valores de **disciplina** aceptada por los alumnos, así como la función de **diversión** a través del ejercicio.
- *Movimiento del Oeste.* Hébert expone en su «*Método natural*» todo un canto a la vida al aire libre, al trabajo en plena naturaleza y más que como una tendencia gimnástica, puede verse como un estilo de vida, una filosofía. «*La actividad física tiene por objeto asegurar un desarrollo físico integral; acrecentar la resistencia orgánica; poner de manifiesto las aptitudes en todos los géneros de ejercicios naturales y utilitarios o viriles; en fin, subordinar todo lo adquirido físico y viril a una idea moral dominante: el altruismo*» (en Langlade, A. y Langlade, N. 1986: 272)¹⁷.

1.4.3.- El siglo xx: Los valores en las corrientes actuales de la Educación Física

Las influencias ejercidas por las diferentes manifestaciones de los movimientos gimnásticos, así como la reacción en contra de alguna de ellas y la búsqueda de nuevas formas de Educación Física van configurando, a lo largo del siglo xx, lo que se llama «corrientes» de la Educación Física.

En la actualidad, podemos observar que las diferentes corrientes de la Educación Física se configuran como realidades diferentes, entre otras razones, por la influencia de las ciencias sociales o las naturales en la formulación de los contenidos, objetivos y métodos. Coincidimos con Hernández Álvarez, J. L. (1998: 96)¹⁸ en el hecho de que debemos tener presente, por la importancia que tiene respecto a las posibilidades de innovación, que aunque estas corrientes hayan surgido desde enfoques

¹⁷ Langlade, Alberto y Langlade, Nelly (1986). *Teoría General de la gimnasia*. Barcelona. Martínez Roca.

¹⁸ Hernández Álvarez, Juan Luis (1998). *Proyecto Didáctica de la Educación Física*. Inédito. Universidad Autónoma. Madrid.

diferentes, todas ellas se van incluyendo en los currículos escolares en un contexto de lucha contrahegemónica, aun cuando en el momento actual alguna de ellas representa, precisamente, el poder de una concepción dominante de las prácticas de la Educación Física escolar.

Esta búsqueda de una formación integral y de considerar al ser humano como unidad funcional, superando el pensamiento dualista cartesiano, hace que la formación motora o psicomotora esté hoy en el punto focal de la trama pedagógica. Derivando y evolucionando de las concepciones gimnásticas del siglo XIX, y en algunos casos desde teorías psicológicas, surgen en el siglo XX una serie de nuevas tendencias, corrientes y métodos en el campo de la Educación Física que se aglutinan en una serie de grandes corrientes educativas de este siglo, entre las que destacan:

- ◆ *El Deporte y la Corriente Multideportiva.* Esta corriente se apoya en bases biológicas y en planteamientos morales para justificar su realización. Se centra en la adquisición de técnicas y modelos de ejecución contrastados, se orientan fundamentalmente al desarrollo de la condición biológica, a la búsqueda del **rendimiento** y la **eficiencia motriz**, sin renunciar a valores sociales e individuales que pueden transmitirse con estas prácticas: **respeto, autoestima, responsabilidad, esfuerzo, cooperación...**
- ◆ *La Educación Psicomotriz.* Es una tentativa de considerar a la persona en su unidad y en su globalidad. Pretende propiciar un mayor conocimiento de sí mismo, un mejor ajuste de su conducta, **autonomía** y acceso a **responsabilidades** en el marco de la vida social.
- ◆ *La Expresión Corporal.* Surge con fuerza en la década de los sesenta y presenta en sus orígenes una clara conexión con prácticas sociales no escolares. Pretende fundamentalmente propiciar la **comunicación** con los otros participantes, la **colaboración** en tareas comunes, la mejora de la **autoestima** y la **creatividad**.
- ◆ *La Corriente estructural de la Educación Física: la sociomotricidad.* Toda enseñanza de la motricidad que se limite a los aspectos técnico-tácticos formales y olvide las estructuras afectivo-motrices y vivencias del educando abarca solamente una realidad fría, impersonal y sesgada

(Parlebas, P. 1976). Propugna el desarrollo de valores **sociales** y **personales** a través de la práctica deportiva.

- ◆ *El Physical fitness: condición física.* Esta tendencia propugna que una buena condición física es conveniente para el individuo porque además de proporcionarle una serie de beneficios concretos, se propician otros para la **salud** y la **autoestima**.
- ◆ *El Aeróbic.* Método que surgió al utilizar la música como factor educativo, pretende, al margen de objetivos de mantenimiento físico, el fomento de valores individuales y sociales, tales como la **creatividad**, la mejora de la motivación, la **comunicación** con otros, **compartir** y **colaborar** en actividades comunes.
- ◆ *Las gimnasias dulces.* Se trata de un movimiento que surge como reacción-oposición al Fitness. Puede decirse que es su polo opuesto: cada practicante va a su aire, marca su propio ritmo, se ejercitan los movimientos sin esfuerzo, con relajación, para sentir **placer** en todo momento y no solo después de la ejecución. Propicia la **autonomía** y la **autoestima**.

1.4.4.- Los valores que transmite la Educación Física en los Modelos Integradores de final del siglo xx

A comienzos de los años 70, se van a producir en nuestro país determinados acontecimientos que van a modificar la manera de entender la Educación Física. Destaca la aparición de la Ley General de Educación, en cuyo artículo 16 se alude al desarrollo de la capacidad físico-deportiva en el periodo de formación educativa.

A raíz de esta nueva orientación pedagógica y los cambios estructurales que la ley implica, se elabora una «*Guía Didáctica*» con objeto de programar la Educación Físico-Deportiva en las dos etapas de la Educación General Básica. Ante esta tesitura, los modelos de «Educación Física» imperantes influyen en el proceso educativo. Así, la adaptación a la orientación pedagógica que la Ley General de Educación propugna va enriqueciendo el nuevo modelo de la Educación Física.

Dentro de las áreas de aprendizaje de la Educación General Básica se crea el área de «*Expresión Dinámica*» en su primera etapa y un área de «Educación Físico-Deportiva» para la segunda etapa.

El área de la Expresión Dinámica englobaba la educación del movimiento, el ritmo, la expresión corporal, el mimo, la dramatización, los juegos, gimnasia, deportes, música, etc. Podemos decir que una de estas líneas toma connotaciones del Modelo Tradicional (Área de Educación Física y Deportiva) y la otra (Área de Expresión Dinámica) del Modelo Psicomotor.

Otra de las cuestiones por las que podemos justificar este periodo como Integrador es por el interés que despertaban en nuestro país sistemas educativos foráneos. Hecho que invita a que, en nuestro país, se impartan cursos por los precursores de los distintos movimientos en Educación Física como Le Boulch y Lapierre (Psicomotricistas), Annemary Seybold (autora de la nueva pedagogía de la Educación Física), Gerard Schmidt (portavoz en España de la Gimnasia Natural Austriaca)...

1.5.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en la Educación Física del siglo XXI

Del análisis que antecede, hay que destacar que en los últimos años, la educación física escolar ha conseguido importantes transformaciones que han hecho de ella una disciplina capaz de aportar al alumnado un bagaje significativo que propicia su formación personal.

Los contenidos actitudinales han estado presentes en el currículo tradicional formando parte del «*currículo oculto*», y ha sido a partir de la propuesta de la Reforma cuando pasan a ocupar un lugar destacado en la enseñanza.

La L.O.G.S.E. (1990)¹⁹ considera que los contenidos «*actitudinales son el conjunto de valores o principios que presiden todo el comportamiento, de normas o reglas de conducta y de actitudes o tendencias a comportamientos persistentes y consistentes ante estímulos y situaciones*».

¹⁹ L.O.G.S.E. (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 4/10/90

González Lucini, F. (1992: 70)²⁰ atribuye a los contenidos de valores, actitudes y normas, cuatro características básicas:

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

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 de los alumnos. Las prácticas de educación física 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 pueden aprender a 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.

Profundizaremos en este apartado, al analizar en profundidad los distintos niveles de concreción, verificando la importancia que se le otorga a los contenidos actitudinales en relación con la Educación Física.

²⁰ González Lucini, Fernando (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid. Pearson-Educación. S.A.

2.- LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS EN LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.
LOGSE, Art. 4.1.

La educación es un todo indisociable, un sistema cuyas partes se ordenan para la optimización del sujeto. Ninguna puede ser descuidada y sería un reduccionismo estéril ignorar alguna de las vertientes fundamentales que la integran. Cada época acentúa determinadas facetas y profundiza en su conocimiento.

Así, hay que señalar que la Ley General de Educación (LGE)²¹ de 1970 se basaba en el modelo conductista instructivo, mientras que la L.O.G.S.E. de 1990 se basa en el modelo psicopedagógico constructivista. Esto quiere decir, que mientras la Ley General de Educación mantenía que enseñar era modificar la conducta del alumno o la alumna, la L.O.G.S.E. dice que enseñar es modificar y enriquecer los esquemas de conocimiento previos del alumno y la alumna, es decir, construir conocimiento.

En realidad, la Ley General de Educación, concretó el modelo de evaluación, por el que las actitudes habían de ser tenidas en cuenta al mismo nivel que los conocimientos, con objeto de emitir la apreciación global sobre el rendimiento general de los alumnos. Sin embargo, el problema radicaba en que muchos educadores desconocían cómo desarrollar los valores y la forma de potenciarlos, y esto no se desarrolla en la ley.

Aunque no dejamos de reconocer que el sucesivo paso del modelo tecnológico a un modelo más humanístico ha supuesto que las directrices básicas del currículo en general y del específico de Educación Física, no sólo incorporen objetivos sobre conocimientos y procedimientos, sino también relativos a la educación de actitudes y valores, estos últimos, sin embargo aún no han sido llevados a la práctica en la medida suficiente; entre otras razones, por no saber muy bien como hacerlo.

²¹ L.G.E. (1970). Ley General de Educación. Ley 4/1970 de 4 de agosto. BOE 6 de agosto de 1970.

En este Capítulo vamos a realizar un análisis del tratamiento que los valores, las actitudes y las normas reciben en los distintos niveles de concreción del currículo. Comenzaremos desde la L.O.G.S.E, el Decreto de Enseñanzas Mínimas (1007/91)²² y el Decreto 148/2002 por el que se establecen las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en Andalucía, normativa que configura el Primer Nivel de concreción curricular. Seguiremos analizando el Proyecto Curricular del Centro (Segundo Nivel de concreción) y finalizaremos con nuestra programación de aula (Tercer Nivel de concreción).



Cuadro IV.1.- Los Niveles de concreción curricular

²² Real Decreto 1007/1990, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

2.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Primer Nivel de Concreción Curricular

Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del Sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.
LOGSE, Art. 4.3.

Este primer nivel de concreción incluye el enunciado de los objetivos generales de Etapa, establecimiento de las áreas curriculares y de los objetivos generales de cada una de ellas, así como la formulación de los objetivos terminales.

En definitiva, se trata de precisar «*qué enseñar*» (contenidos y objetivos terminales, de las distintas áreas curriculares) y ofrecer criterios guía sobre «*cómo enseñar y evaluar*» (orientaciones didácticas), pero no se dice nada sobre «*cuándo*» (secuenciación y temporización a lo largo de la etapa).

En este primer nivel de concreción, por ser responsabilidad de la Administración Educativa, cabe preguntarse ¿En función de qué criterios se hace la selección de objetivos generales, la estructura y distribución de las áreas, etcétera?

Al llegar aquí consideramos necesario recordar algunos de los problemas educativos más acuciantes que configuran, de alguna forma, las exigencias que la sociedad hace a la escuela: contribuir a la igualdad social, fomentar la igualdad de oportunidades, preparar a los alumnos/as para acceder a los mercados de trabajo o niveles de instrucción superiores, etc.

La competencia de este Primer Nivel de Concreción curricular recae sobre la Administración educativa. Por un lado en el Ministerio de Educación y Ciencia y por otro en la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, al tener transferidas las competencias educativas.

2.1.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en la L.O.G.S.E.

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) aprobada el 3 de octubre de 1990 y con fecha de publicación: 4 de octubre de 1990, en su Preámbulo, considera que

Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. Las posibilidades de desarrollo armónico de unos y de otras se asientan en la educación que aquellos proporcionan.

Define como objetivo fundamental de la educación el proporcionar a los alumnos y alumnas una formación plena, dirigida hacia el desarrollo de capacidades:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

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

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales.

En el Título Preliminar, Artículo 1, cuando se hace referencia al sistema educativo español, indica que se ha configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985m de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

Se entiende como el desarrollo de todas sus potencialidades tanto sociales como individuales, y se corresponde con el equilibrio que la Ley busca entre comprensividad y diversidad, factores estos que procuran este desarrollo pleno de la persona.

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia

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

c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

Tiene su correlación con las bases psicológicas de la teoría constructivista, donde aprender consiste en construir significados y atribuir sentido a aquello que se aprende mediante la experiencia personal partiendo de una base real y de los conocimientos de los alumnos; esta manera de entender el aprendizaje implica que, aunque los alumnos y alumnas tienen que aprender de entrada los mismos contenidos, cada uno de ellos seguirá su propio camino en la búsqueda de su autonomía personal.

d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

Trata de ser compensado mediante una actuación profesionalizada, es decir, muchas de las tareas curriculares de las distintas etapas irán encaminadas al aprendizaje de aspectos que favorecen su inscripción laboral.

e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

Se hace patente mediante su carácter democrático, diversificado, flexible, dinámico y abierto, ya mencionado anteriormente.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

Tiene su correlato con el carácter democrático y participativo de la educación que pretende que tanto en la práctica del aula como en la formación del currículo intervengan todos los agentes educativos, y en el aula sea el alumno quien tenga el protagonismo.

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

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

En el Artículo 19, referido a la Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la que hemos centrado nuestro trabajo de investigación, se especifican los objetivos para la misma:

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- *Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma textos y mensajes completos, orales y escritos.*
- *Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.*
- *Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.*
- *Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.*
- *Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.*
- *Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.*
- *Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.*
- *Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integrar como personas*
- *Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.*
- *Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.*
- *Utilizar la Educación Física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.*

2.1.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Decreto de Enseñanzas Mínimas del Ministerio de Educación y Ciencia para el área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria

La preocupación por la educación moral aparece de manera explícita en el Real Decreto 1007/90 de enseñanzas mínimas:

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a las enseñanzas tradicionales, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo que ha de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsable dentro de la sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás.

Para la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) aparecen los contenidos mínimos en el Real Decreto 1007/1991. Y en el Anexo correspondiente, se establecen las enseñanzas mínimas para el Área de Educación Física.

2.1.2.1.- En los Aspectos Introdutorios

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), determina, en su artículo 4, que constituyen elementos integrantes del currículum los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la práctica educativa. Establece también que corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículum o enseñanzas mínimas para todo el Estado, de forma que los contenidos incluidos en dichas enseñanzas mínimas no requieran más de un determinado porcentaje de horas escolares, que será diferente según se trate o no de Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano.

La noción de currículum no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidas a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores.

Incluye además el establecimiento de los medios adecuados para lograr esos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito escolar.

De acuerdo con la distribución de competencias que se deriva de la Constitución, y conforme a lo establecido en el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, corresponde a las Comunidades Autónomas establecer el currículum de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

En todo caso, los mencionados *currículos* han de incorporar las correspondientes enseñanzas mínimas, cuya fijación es competencia exclusiva del Gobierno como garantía de una formación común para todos los españoles y de la validez de los títulos correspondientes. Todo ello sin perjuicio de que las Comunidades Autónomas, de conformidad con el principio de cooperación de los poderes públicos, colaboren con el Gobierno en la determinación de los aspectos básicos del *currículum*.

Al establecer las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado, así como a la hora de fijar los distintos *currículos*, se ha de procurar, en primer término, que estos sean suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma, los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que

desarrollen en la práctica las virtualidades del *currículum* establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro.

En el Anexo correspondiente aparecen los contenidos mínimos para el Área de Educación Física.

2.1.2.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Objetivos

Para la Educación Secundaria Obligatoria los objetivos propuestos son:

1. Conocer y **valorar los efectos de la práctica habitual y sistemática de actividades físicas** en su desarrollo personal y en la mejora de calidad de vida y de **salud**.
2. Planificar y llevar a cabo actividades que le permiten satisfacer sus propias necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades motrices, tanto básicas como específicas.
3. Aumentar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de las capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, desarrollando **actitudes de autoexigencia y superación**.
4. Ser consecuente con el conocimiento del propio cuerpo y sus necesidades, adoptando una **actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación**.
5. Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando **actitudes de cooperación y respeto, valorando y reconociendo como valor cultural los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad**.
6. Reconocer, **valorar** y utilizar en diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas, la **riqueza expresiva del cuerpo** y el movimiento como medio de **comunicación** y expresión creativa.

2.1.2.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Contenidos

2.1.2.3.1.- En el Núcleo de Contenidos: Condición Física

1. Responsabilidad en el propio desarrollo de la condición física en función de necesidades y posibilidades propias.
2. Disposición favorable hacia la práctica habitual de actividad física como elemento de mejora de la salud y calidad de vida.

3. Disposición favorable a utilizar los hábitos de respiración y relajación como elementos de recuperación del equilibrio psicofísico.
4. Actitud crítica ante los fenómenos socioculturales asociados a las actividades físicas y deportivas

2.1.2.3.2.- En el Núcleo de Contenidos: Cualidades Motrices

1. Disposición favorable al aprendizaje motor.
2. Reconocimiento y valoración de diferentes niveles de habilidad propios y ajenos.
3. Aceptación del nivel de habilidad propio como punto de partida para la superación personal.

2.1.2.3.3.- En el Núcleo de Contenidos: Juegos y Deportes

1. Participación en actividades colectivas con independencia del nivel de habilidad alcanzado.
2. Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.
3. Aprecio de la función de integración social que tiene la práctica en las actividades físicas de carácter deportivo-recreativas.
4. Valoración objetiva de los elementos técnicos y plásticos del deporte, independientemente de la persona y/o equipo que los realice

2.1.2.3.4.- En el Núcleo de Contenidos: Expresión Corporal

1. Desinhibición. apertura y comunicación en las relaciones con los otros.
2. Valoración y respeto por la expresividad y plasticidad de las ejecuciones propias y de los demás.

2.1.2.3.5.- En el Núcleo de Contenidos: Actividades en el Medio Natural

1. Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio natural.

2. Autonomía para desenvolverse en medios que no son los habituales con confianza y adoptando las medidas de seguridad y protección necesarias.
3. Responsabilidad en la organización y realización de actividades.

2.1.2.4.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en los Criterios de Evaluación

11. Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de la eficacia, tanto en el plano de participante como de espectador.

Se trata de comprobar si el alumno, por encima del resultado de su actuación individual y de equipo, tiene una actitud de tolerancia basada en el conocimiento de sus propias posibilidades y las de los demás. Trata de comprobar igualmente su aceptación de las normas y el respeto a las mismas anteponiendo el juego limpio a la eficacia de una actuación.

12. Participar de forma desinhibida y constructiva en la realización y organización de actividades físico-deportivas.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y alumnas manifiestan una actitud de participación activa en la clase, si se muestran constructivos en sus juicios y acciones, en su forma de ayudar a sus compañeros y en la organización de las actividades.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos identifican factores que subyacen en las actividades físico-deportivas y establecen juicios de valor al respecto de los mismos y de la valoración que la sociedad explicita respecto a dichos factores.

13. Analizar y enjuiciar los factores económicos, políticos y sociales que condicionan la ejecución y la valoración social de las actividades físicas y deportivas.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos identifican factores que subyacen en las actividades físico-deportivas y establecen juicios de valor al respecto de los mismos y de la valoración que la sociedad explicita respecto a dichos factores y a las actividades en sí mismas.

2.1.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Diseño Curricular del Área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía

El Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA

nº 75 de 27 de Junio de 2002)²³, en su Preámbulo especifica claramente cuáles son las intenciones que en esta etapa educativa se pretenden alcanzar, manifestando la integración de todos los ámbitos del contenido. Conceptual, procedimental y actitudinal,

Se ha procurado mantener un equilibrio entre el tratamiento que se da a la enseñanza y el aprendizaje de los hechos y conceptos y los demás ámbitos del conocimiento de tipo procedimental y actitudinal. Esta visión integrada de los contenidos es indisociable con una práctica deportiva que persigue el desarrollo armónico de la persona, ya que el aprendizaje de conceptos y procedimientos no puede separarse del de las actitudes, valores y normas que rigen la vida en sociedad.

En esta declaración de intenciones, se especifica que el objetivo general de la educación obligatoria es el desarrollo integral del alumnado, siendo este el principal eje de la acción educativa,

Siendo el objetivo fundamental de la educación obligatoria el desarrollo integral de la persona es imprescindible incidir de forma intencionada y explícita, desde la acción educativa, en la adopción de las actitudes y los valores que contribuyan a crear una sociedad más desarrollada y justa desde el respeto al pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad. En este sentido, no se ha considerado necesario proponer una organización de los contenidos actitudinales en bloques temáticos correspondientes a cada área, porque desde todas ellas, así como desde la organización de los centros y desde los modelos de relación que en ellos se establecen, se debe contribuir a la formación para la ciudadanía buscando la interiorización y observancia de los valores cívicos que fundamentan la convivencia social.

2.1.3.1.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en la Introducción

En la Introducción del Anexo correspondiente al Área de Educación Física, se resalta que el desarrollo motriz debe tratarse vinculado a otros ámbitos, tales como el cognitivo o el afectivo,

La conducta motriz se asocia a la comprensión corporal, constituyendo una unidad que se encuentra presente en toda experiencia, e integrada en las diferentes vivencias personales. La educación del cuerpo y el movimiento no se reducen exclusivamente a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo.

El área de Educación Física se debe orientar al desarrollo de las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las

²³ Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 75 de 27 de junio de 2002).

posibilidades de movimiento, con la intencionalidad de profundizar en el conocimiento de la conducta motriz, pero, además de ello, debe,

(...) asumir actitudes, valores y normas relacionados con el cuerpo y la conducta motriz.

Por el carácter terminal que para muchos alumnos y alumnas puede tener la Educación Secundaria Obligatoria, se hace necesaria una incidencia en el trabajo de hábitos y de actitudes positivas hacia la práctica sistemática de actividad física. El Decreto en este sentido es elocuente:

(...) se debe conceder prioridad al establecimiento de hábitos de educación corporal. Para lograrlo, no es suficiente con habituar al alumnado a la práctica continuada de actividades físicas, sino que es necesario además vincular esa práctica a una escala de actitudes, valores y normas, y al conocimiento de los efectos que su ausencia tiene sobre el desarrollo personal. En definitiva, se trata de educar a ciudadanos y ciudadanas responsables con su propio cuerpo y exigentes consigo mismos.

Se realiza además una clara alusión a la incorporación en la vida cotidiana de hábitos de salud e higiene que incidan positivamente sobre su calidad de vida,

El ejercicio físico es fundamental para el desarrollo de las potencialidades del alumnado, por sus efectos beneficiosos sobre la salud. Por ello son necesarias acciones educativas para consolidar hábitos duraderos: una correcta alimentación, la defensa del medio ambiente, descanso apropiado, hábitos de higiene corporal, etc., que incidirán de forma más favorable en el desarrollo y mejora de la educación que si se hiciera sólo con la práctica del ejercicio.

2.1.3.2.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Objetivos

Los objetivos se entienden como las intenciones que sustentan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas.

Se conciben como elementos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje y que ayudan al profesorado en la organización de su labor educativa.

1. CONOCER Y VALORAR SU CUERPO CON EL FIN DE CONTRIBUIR A MEJORAR SUS CUALIDADES FÍSICAS Y SUS POSIBILIDADES DE COORDINACIÓN Y CONTROL MOTOR, REALIZANDO LAS TAREAS APROPIADAS Y HACIENDO UN TRATAMIENTO DISCRIMINADO DE CADA CAPACIDAD.

Los alumnos deben conocer sus posibilidades personales en diferentes actuaciones, comprendiendo y respetando los periodos de esfuerzo y descanso para mejorar sus niveles de condición física. Deberán conocer de manera vivenciada los efectos beneficiosos que les proporciona la práctica regular y sistemática de actividades físicas.

Se pretende, asimismo, en este, que los alumnos y alumnas mejoren su capacidad de movimiento y su ajuste a las condiciones espaciales y temporales, así como la profundización en el conocimiento de las conductas motoras como organización significativa del comportamiento humano.

2. CONOCER, VALORAR Y PRACTICAR LOS JUEGOS Y DEPORTES HABITUALES DE SU ENTORNO, INDIVIDUALES, COLECTIVOS O DE ADVERSARIO, APLICANDO LOS FUNDAMENTOS REGLAMENTARIOS, TÉCNICOS Y TÁCTICOS, EN SITUACIONES REALES.

Es interesante lograr, por medio de los juegos y deportes, una práctica lúdica generalizada de los alumnos. Se trata también de que los alumnos y alumnas adquieran una elemental cultura deportiva, así como el conocimiento de las posibilidades que su entorno les ofrece para la práctica de estas actividades. Esta vinculación al entorno propiciará su valoración y asunción.

3. ENTENDER, VALORAR Y UTILIZAR LAS POSIBILIDADES EXPRESIVAS Y COMUNICATIVAS DEL CUERPO COMO ENRIQUECIMIENTO PERSONAL, DISEÑANDO Y PRACTICANDO ACTIVIDADES FÍSICAS, RÍTMICAS CON O SIN ACOMPAÑAMIENTO MUSICAL.

Se trata de desarrollar un conjunto de capacidades, y de consolidar otras basadas en el cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación, lo que incluye la valoración personal de aquellos procesos en los que intervienen distintos lenguajes y códigos.

4. CONOCER, DISEÑAR Y DISFRUTAR CON ACTIVIDADES FÍSICAS QUE, RESPETANDO EL MEDIO NATURAL, CONTRIBUYAN A SU CONSERVACIÓN Y MEJORA.

Hay que concienciar a los alumnos/as de la necesidad de cuidar el medio en el que se desenvuelven, tratando de recuperar el equilibrio de la naturaleza. La utilización de diferentes entornos como contextos de aprendizaje, propiciará la utilización responsable del medio en beneficio propio y de la comunidad. En este objetivo, se pretende que los alumnos aprovechen las posibilidades de realización de actividades físicas en el entorno, actitudes de respeto, cuidado y protección.

5. PARTICIPAR EN ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS ESTABLECIENDO RELACIONES CONSTRUCTIVAS Y EQUILIBRADAS CON LOS DEMÁS, INDEPENDIEMENTE DEL NIVEL DE HABILIDAD ALCANZADO Y COLABORANDO EN LA ORGANIZACIÓN DE AQUELLAS.

Se trata de entender la actividad física y el deporte como un valor social positivo, concienciando a los alumnos de la necesidad de realizar análisis críticos sobre las prácticas deportivas no adecuadas, valorando lo que de interés tienen y marginando los aspectos negativos que a veces las prácticas competitivas conllevan.

6. PLANIFICAR Y REALIZAR DE FORMA HABITUAL Y SISTEMÁTICA, ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS ADECUADAS A SUS NECESIDADES, CONOCIENDO SUS CONTRAINDICACIONES Y ADOPTANDO HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN E HIGIENE CON EL FIN DE MEJORAR LAS CONDICIONES DE SALUD Y DE CALIDAD DE VIDA.

Se tratará de que los alumnos sean capaces de conocer, entender y planificar sus propias actividades físicas, relacionadas con sus vivencias y las posibilidades que su entorno le proporciona. Estas capacidades de programar, organizar, gestionar y seleccionar sus propias actividades físicas llevarán a los alumnos a la conquista de su autonomía física.

Asimismo se pretende que el alumnado adquiera y consolide hábitos saludables que les permitan sentirse satisfechos con su propia identidad, lo que le propiciará la mejora de su salud individual y su contribución a la colectiva.

7. CONOCER, VALORAR Y SABER UTILIZAR LAS TÉCNICAS BÁSICAS DE RELAJACIÓN MÁS APROPIADAS PARA SU NIVEL Y SUS NECESIDADES.

Este objetivo pretende que el alumnado sepa utilizar adecuadamente las distintas técnicas y métodos de relajación como medio de reducir y aliviar las tensiones y desequilibrios que pueden producirse, tanto en la vida cotidiana como en la práctica deportiva, seleccionando aquellas que se adaptan mejor a cada situación o necesidad personal y colectiva.

2.1.3.3.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Contenidos

En el Decreto, se consideran como contenidos los conceptos, los procedimientos y, en consecuencia de ellos, las actitudes que se generan.

Con los procesos de construcción del pensamiento a través de los procedimientos, se generan conceptos capaces de incorporarse a los propios esquemas vitales, los valores y las actitudes.

Se plantea que la selección de los contenidos, así como su organización en diferentes núcleos temáticos, debe entenderse como un referente inicial y será en los Centros, de acuerdo con sus peculiaridades, quienes concreten y secuencien los contenidos.

Los centros y el profesorado deberán elaborar sus propios proyectos curriculares y programaciones de aula atendiendo a la singularidad de su alumnado.

Nos vamos a referir en exclusividad a lo expuesto en el Decreto para Primero de Educación Secundaria. Curso este donde hemos realizado nuestro trabajo de investigación.

2.1.3.3.1.- En el núcleo de Condición Física

En un sentido general, se entiende la condición física como el conjunto de cualidades anatómicas, fisiológicas y motoras que reúne una persona para poder realizar esfuerzos físicos diversos. Las alusiones específicas que realiza el Decreto respecto al Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en este núcleo de contenidos son:

El cuidado corporal, entendido en su más amplio sentido, debe constituir un contenido que se encuentre presente de forma constante en la práctica de la Educación Física. Es necesario potenciar el trabajo en torno a las rutinas propias de la higiene, y otras relacionadas de forma más concreta con la ejercitación física, cumplimiento de normas y adopción de medidas de seguridad. Se pretende que el alumnado conozca la relación existente entre Educación Física y salud, así como la influencia de ambas en un correcto mantenimiento corporal.

Deben conocer que la Condición Física-Salud englobaría la expresión de salud dinámica, entendida esta como un cuerpo libre de enfermedades, unos órganos (corazón, pulmones, músculos...) desarrollados adecuadamente para afrontar los retos de la vida diaria y la mente libre de tensiones y preocupaciones. Frente a este modelo, deben conocer que la Condición Física-Rendimiento se plantea como objetivo fundamental proporcionar al individuo la preparación más idónea para afrontar con éxito los retos que la práctica físico-deportiva a altos niveles exige.

2.1.3.3.2.- En el núcleo de Cualidades Motrices

Estas deben entenderse como elementos cualitativos del movimiento que suponen una mejora y variabilidad del mismo, así como el aumento de las posibilidades motrices de los alumnos.

Se pretende consolidar y perfeccionar las cualidades de coordinación y equilibrio que han tenido un tratamiento importante en Educación Primaria. ... se incluirán conceptos relacionados con el aprendizaje motor, los mecanismos implicados en su adquisición y factores que lo posibilitan.

Se trata, por tanto, de la consolidación y perfeccionamiento de las cualidades de coordinación y equilibrio que han tenido un tratamiento importante en la Educación Primaria, a través de las habilidades motrices básicas, genéricas y específicas. Es por ello por lo que su aplicación en esta etapa educativa debería suponer la adquisición de nuevos aprendizajes a través del movimiento corporal que influirían en la conducta de nuestros alumnos y sus posibilidades de cambio a través de los comportamientos motrices.

2.1.3.3.3.- En el núcleo de Juegos y Deportes

Hay una especial insistencia en el conocimiento y práctica de las actividades deportivas más practicadas en su entorno. Se pretende desde este conocimiento una mejor integración social en el mismo, y un reconocimiento a las costumbres y prácticas autóctonas, que le vincularán aun más a su Comunidad.

Participarán de forma activa en los diferentes juegos y actividades con objeto de propiciar cooperativamente el aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos.

El alumnado debe conocer la técnica y táctica de los deportes más generalizados en su entorno, así como su reglamentación, y el profesor debe tener en cuenta, en todo momento, la importancia de que los alumnos conozcan y practiquen juegos y deportes autóctonos, tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de la comunidad.

2.1.3.3.4.- En el núcleo de Expresión Corporal

A partir del conocimiento corporal se adquiere una dimensión cognitiva, estética y motriz de espacio interior (reencuentro consigo mismo), del espacio grupal, de la construcción de formas, movimientos y posturas con un valor estético y expresivo (que tengan significado para uno mismo y para los otros).

*...el conocimiento de las técnicas, el significado del uso de los parámetros...
...los conceptos y procedimientos citados anteriormente implican actitudes que propician la valoración y apreciación de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo y la disposición favorable ante la calidad del trabajo propio y del grupo. También se han de favorecer actitudes de*

apreciación y valoración estética de los gestos físicos propios y ajenos y de aceptación de su propia imagen.

La expresión corporal, como proceso de exteriorización de la personalidad a través del cuerpo en movimiento, adquiere toda su dimensión en el proceso de comunicación, que supone una emisión, consciente o no, de signos y mensajes. La expresión pasa a ser comunicación, cuando lo que se expresa es recibido, comprendido y sentido por el otro.

2.1.3.3.5.- En el núcleo de la actividad física en el medio natural

El conocimiento de las limitaciones que este medio impone, así como las posibilidades de integración en el medio, sólo es posible a través de acciones de adaptación, basadas en actividades de permanencia o en el hecho de desplazarse a través del marco de la práctica, y su mayor conocimiento y profundización permitirá mayores posibilidades y seguridad en la integración en la práctica.

Se fomentará la realización de actividades interdisciplinarias favoreciéndose la actitud de respeto a la conservación y mejora del medio tanto natural como urbano, así como su disfrute y uso.

Los alumnos de Educación Secundaria han de comprender que la actividad física y la adaptación al medio natural forman un binomio inseparable y necesario. Han de entender la motricidad como una de las vías de acceso a la naturaleza, un medio necesario para su investigación. Con un mayor dominio técnico existirá un mayor contacto con los elementos naturales, probablemente con anterioridad desconocidos. En definitiva, lo que se debe pretender es que todos gusten del contacto con su medio natural y con su medio urbano, y que cuenten con unas claves de interpretación capaces de aumentar la satisfacción que esta separa.

Se pretende así tomar en consideración la progresiva implantación de normas, aceptadas como necesarias para regular la organización y el funcionamiento de una actividad de grupo, y en qué medida esa implantación de normas es favorecida por actitudes como la aceptación de los demás, la tolerancia, la valoración del esfuerzo realizado, el respeto y la solidaridad.

2.1.3.4.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en las Orientaciones Metodológicas

Las orientaciones metodológicas que se ofrecen en el Decreto son una serie de pautas orientativas, para ayudar al profesorado en sus procesos de

enseñanza, y para que tengan incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Las características propias del área aconsejan un tratamiento global que debe buscar la integración del mayor número de aspectos posibles recogidos dentro de los diferentes núcleos de contenidos, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Dicho tratamiento implica que en la práctica de la Educación Física, el desarrollo de las capacidades motrices debe tratarse junto al de otras capacidades, potenciando estructuras organizativas que favorezcan el trabajo conjunto del equipo docente.

Antes y después de la actividad física deben favorecerse hábitos como el aseo corporal, cambio de vestuario, alimentación adecuada, calentamiento, prevención ante la fatiga, relajación, etc. En todo momento habrá de garantizarse la seguridad del alumnado, valorando periódicamente su estado físico con objeto de evitar riesgos y acondicionando las actividades propuestas al desarrollo normalizado de cada uno, sin forzarlo.

En esta orientación, aparece claramente la tendencia preventiva que la actividad física debe tener para el alumnado, en cuanto a que asuma responsabilidades en aspectos organizativos de la clase, así como en compartir diferentes tareas de tipo colectivo.

Indica que el trabajo con los alumnos y alumnas debería ajustarse a las posibilidades individuales de los mismos. Esto orientará la progresión personal en función de las propias características y condiciones biológicas, psíquicas y socioeconómicas. Por ello, la estructuración de los niveles de enseñanza dentro del grupo de clase debe ser un aspecto prioritario que conduzca a una verdadera adecuación de las tareas a las diferencias y peculiaridades de los alumnos.

La comunicación como proceso implica, en Educación Física, relaciones dinámicas y de interacción. Para que pueda establecerse una buena dinámica comunicativa en la clase, es necesario que las informaciones se verifiquen y pasen a formar parte de un mismo proceso de transmisión e intercambio, de influencia mutua entre las mismas y de interacción entre profesorado y alumnado.

La comunicación favorece el desarrollo socioafectivo, posibilita la adquisición de actitudes de tolerancia, respeto y de trato social, al mismo tiempo que posibilita el sentido crítico y contribuye a formar la propia identidad personal.

Como proceso, la comunicación implica en Educación Física relaciones dinámicas, cambiantes, elementos que interaccionan e influyen unos en otros. Es algo más que transmitir información, dado que incluye posibilidades de

incidir en la conducta de los alumnos. En la comunicación educativa se transmiten conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, con el fin de que provoquen en los alumnos comportamientos adecuados a los objetivos propuestos.

La practica de la actividad física no se reduce solamente a momentos considerados escolares... ..es necesario asumir desde el planteamiento general del Proyecto de Centro, de forma que exista una conjunción entre las diferentes actividades escolares, con otras de tipo complementario y fuera del horario lectivo, que también deben tener carácter formativo e incluirse coherentemente en el proyecto curricular.

En un planteamiento ambicioso de las posibilidades educativas del área de Educación Física, con sólo dos horas de clase a la semana, podrían aparecer sus logros como muy limitados, por lo que es interesante que el Centro incluya en su Proyecto Curricular actividades físico-deportivas que ayuden a la consecución de los objetivos de Etapa y de Área.

Todas las actividades físicas se generan en un tiempo concreto y necesitan una periodización dentro del horario escolar, tiempo que se muestra insuficiente para conseguir los objetivos propuestos, por lo que se hace necesaria una actuación más extensa, abarcando un triple tiempo pedagógico:

- A) Primer Tiempo Pedagógico. (Trabajo de clase propiamente del centro).
- B) Segundo Tiempo Pedagógico (Actividades extraescolares).
- C) Tercer Tiempo Pedagógico. (Proyección en la vida familiar y social).²⁴

La retroalimentación entendida como una función de control que transmite al alumnado informaciones sobre los resultados de sus acciones motrices permite que pueda adaptar sus normas y objetivos para seguir avanzando en su proceso.

Sólo cuando exista retroalimentación, puede hablarse propiamente de comunicación, en la cual se van sucediendo mensajes dinámicos e intencionales, alternativos y constantes entre los roles de emisor y receptor. La Pedagogía comunicativa favorecerá el desarrollo socio-afectivo de los alumnos, posibilitando que asuman actitudes de tolerancia, respeto y trato social, al mismo tiempo que acentúan su sentido crítico y contribuye a la propia identidad personal.

²⁴ Torres Guerrero, Juan (1996). *El Departamento de Educación Física como dinamizador del Segundo Tiempo Pedagógico. Dinamización deportiva en el centro escolar*. Córdoba: IAD-Diputación Provincial de Córdoba.

Conviene tomar precauciones a fin de que los espacios de trabajo, así como los materiales utilizados, no supongan peligro, potenciando al mismo tiempo hábitos que favorezcan su cuidado y mantenimiento.

El cuidado de los materiales y su uso, la manipulación correcta de los mismos, la adecuación de diferentes ejercicios a las edades y niveles de los alumnos, el establecimiento de periodos alternativos de trabajo y descanso... son algunos factores que inciden en el aumento de la seguridad en la práctica de los juegos y las actividades físicas.

La participación en las tareas de clase, su actitud relajada, el nivel de comunicación establecido, el compromiso adquirido, etc. influyen notablemente en las actitudes del alumnado y en su motivación.

El alumno debe ser el principal agente de su formación. Esta premisa se puede olvidar con frecuencia porque se confunde educación con adiestramiento. Se hace necesario que el alumno participe y comparta las decisiones, que descubra por sí mismo las cosas y vivencie personalmente las consecuencias de sus descubrimientos.

Las propuestas educativas deben suponer esfuerzos respecto a las situaciones anteriores, siendo misión del profesorado la de orientar, valorar y prever posibles riesgos.

No se puede olvidar que en el fondo, todo aprendizaje es la adquisición personal lograda tras la actitud propia y las orientaciones del profesor, adecuando los contenidos. Para aprender, el alumno necesita madurez de aptitudes y disposiciones, intencionalidad personal dirigida hacia objetivos claros, práctica de ejercicios, aprehensión integradora y orgánica. Por su parte, el profesor aporta a este proceso compartido sus informaciones, selecciona los contenidos y orienta la actividad participativa y comunicativa.

Estas peculiaridades de los alumnos se hacen aún más patentes en estas edades por la aparición y desarrollo de la pubertad. La Pedagogía contemporánea se ha esforzado por encontrar nuevas técnicas que posibiliten la individualización de la enseñanza. Ello consistiría en exigir a cada uno el esfuerzo específico del cual es capaz o que parece apropiado para él, y no que todos realicen la misma tarea individualmente.

El papel del profesorado es básico para la eliminación de los estereotipos, potenciando la igualdad de roles y la participación en grupos mixtos.

El profesor deberá ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos. Aparece, por tanto, como el elemento clave de la acción educadora, convirtiéndose así en el mediador entre la organización del ambiente escolar y el desarrollo de las capacidades de los alumnos.

Esta concepción del profesor como mediador del conocimiento supone asimismo la organización de la materia en equipo, dentro del departamento de Educación Física y con el intercambio de información y actividades en el equipo educativo. El profesor, como miembro del mismo, ha de planificar y efectuar el seguimiento de su programación.

2.1.3.5.- Tratamiento de los Valores, las Actitudes y las Normas en los Criterios de Evaluación

Los criterios que se exponen en el Decreto de Enseñanza, emanan de la justificación que hace del área y, por tanto, de la propuesta de objetivos y contenidos realizada. Se presentan, en primer lugar, grandes ámbitos de capacidades, con una formulación genérica, que actúan como organizadores de los criterios que se proponen, a continuación, para cada uno de los ciclos y cursos de la etapa.

En el Decreto de Educación Secundaria Obligatoria, se señalan los siguientes:

- Sobre la autorregulación de la actividad física
- Sobre la adecuación respecto a factores externos.
- Sobre la creatividad y organización de la actividad física.
- Sobre el desarrollo de las capacidades físicas
- Sobre las capacidades de Expresión Corporal
- Sobre el conocimiento de las capacidades propias
- Sobre la concienciación y actitud crítica de los efectos de la actividad física
- Sobre el desarrollo de actitudes sociales

Aparecen de forma explícita criterios referidos a valores, actitudes y normas, en los siguientes:

Sobre la adecuación respecto a factores externos

Manifestar individual y colectivamente estados de ánimo e ideas, empleando técnicas de dinámica de grupos y de expresión gestual.

Se tendrá en cuenta el grado de ajuste y la flexibilidad para coordinar la propia actividad física con la actividad de los compañeros, valorando en qué medida y con qué eficacia la actividad física individual se integra y contribuye a la realización de un plan de actuación grupal dirigido a un objetivo común.

Sobre la concienciación y actitud crítica de los efectos de la actividad física

Utilizar las técnicas básicas en el medio natural y adoptar una actitud crítica ante la falta de cuidado y deterioro del medio natural.

Deberá comprobarse en qué medida y qué tipo de relaciones se establecen entre la realización de actividades físicas y el mantenimiento o la mejora de la salud y su contribución a la calidad de vida. Del mismo modo, se valorará el desarrollo de la actitud crítica del alumno hacia las actividades físicas que implican riesgos para la salud o deterioro medioambiental

Sobre el desarrollo de actitudes sociales

*Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador.
Desarrollar la responsabilidad hacia el uso adecuado de las instalaciones y los materiales al realizar la actividad física.*

Habrà de valorarse el desarrollo de actitudes que potencien la actividad física grupal como la cooperación, la tolerancia y el respeto a las normas establecidas.

2.2.- Los valores, las actitudes y las normas en el Segundo Nivel de Concreción Curricular

Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos.
LOGSE, Preámbulo

Es responsabilidad de la comunidad educativa del centro e incluye, siempre a partir de las directrices generales marcadas en el Diseño Curricular Base, la definición de los objetivos básicos y prioritarios, así como la consideración de cuestiones relacionadas con estructura y funcionamiento, metodología, necesidades educativas especiales, relaciones con la comunidad educativa, contenidos de aprendizaje, etc.

Los Centros elaborarán proyectos y programaciones curriculares cuyos objetivos, contenidos y secuencia de los mismos, criterios de evaluación, y metodología deberán responder al currículo, a las características del alumnado y a las posibilidades formativas del entorno.²⁵

Sólo con ese enunciado de las posibles cuestiones que recoger en ese Proyecto Curricular, se puede comprender su importancia de cara a adecuar la oferta educativa a las necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante y, por tanto, su capacidad de contribuir a paliar desigualdades de oportunidades ante la educación.

2.2.1.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Proyecto Educativo de Centro «AVE-MARÍA SAN CRISTÓBAL» de Granada

2.2.1.1.- En las Finalidades Educativas

El Proyecto de Centro concreta a medio plazo el Ideario Educativo de las Escuelas del Ave María (2002)²⁶. En el marco del Proyecto, las Finalidades Educativas describen la oferta que la comunidad educativa del centro ofrece a sus alumnos, define los rasgos de identidad del mismo, su concepto de educación y el tipo de escuela, así como los objetivos que persigue.

²⁵ LOGSE (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo. BOE 4 de octubre de 1990.

²⁶ Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Proyecto Educativo de Centro «AVE-MARÍA SAN CRISTÓBAL» de Granada.

Las Escuelas del Ave-María afirman su identidad de escuelas nacidas de la preocupación social y apostólica de D. Andrés Manjón y configuradas por su innovación creativa y pedagógica para dar respuesta válida a las necesidades educativas de la persona en la sociedad. En frase de su fundador las escuelas *«Aspiran a enseñar haciendo, para educar enseñando, para cultivar y desarrollar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre»*. Las Escuelas expresan su propósito decidido de mantenerse fieles a tal identidad desde su perspectiva cristiana de la vida.

Comprendemos y apoyamos la exigencia que conlleva la actualización periódica del Proyecto de Centro en función de los cambios actuales de la sociedad y de los requisitos establecidos en la normativa del sistema escolar vigente.

2.2.1.2.- El concepto de Educación

El Proyecto del Ave-María hace suyo el concepto de educando sostenido por D. Andrés Manjón cuando escribe *«El educando no es un ser pasivo como la cera que se funde, el barro que se modela, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio que nadie más que él tiene que cumplir; y con facultades propias, que ninguno otro puede permutar; al educador toca tomarle tal cual es para perfeccionarle y ayudarle; pero de modo alguno puede reemplazarle y ocupar su puesto»*.

Esta concepción del educando implica aceptar el concepto de educación personalizada, lo que equivale a decir:

1. Que considera que el acto educativo auténtico es siempre efecto de una actividad personal, y que su objetivo es satisfacer necesidades concretas propias de la singularidad de la persona. Todo acto educativo es, pues, personal; y toda educación auténtica es personalizada.
2. Que la acción educativa en la escuela ha de consistir en impulsar y orientar una actividad educativa auténtica y crear situaciones escolares que hagan efectiva la personalización educativa del trabajo escolar.

2.2.1.3.- El tipo de Escuela

El tipo de escuela considerado por el Proyecto como el más adecuado para hacer efectivo el concepto de educación y dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad actual es el de una escuela que integra comprensivamente a los alumnos y adopta planteamientos claros de pedagogía diferenciada.

La integración comprensiva desecha criterios selectivos y discriminatorios y acepta la constitución de grupos cuya heterogeneidad resulta evidente y aceptada en la realidad vital. El planteamiento de pedagogía diferenciada permite diferenciar la educación, diversificando la acción educativa en función de las capacidades, intereses y posibilidades de los alumnos que integran todo el grupo.

En función del tipo de escuela, la metodología pedagógica del Proyecto responde al principio según el cual el acto educativo que conduce a cualquier tipo de aprendizaje resulta de la actividad del educando, lo que sitúa en primer plano la actividad personalizada de los alumnos.

Junto al principio de actividad, la metodología del proyecto integra otros principios complementarios: su eficacia y validez. Entre ellos, destacan los siguientes:

1. Adecuación de las actividades en que se concreta la actividad educativa a cada caso y en cada momento.
2. La prevalencia de la calidad sobre la cantidad. No muchas cosas que dispersan el interés y superficializan lo aprendido, sino pocas y sólidamente adquiridas.
3. La integración equilibrada de las actividades individuales y de las actividades colectivas grupales.
4. El respeto a los pasos del proceso del trabajo formativo: enlace con los aprendizajes previos, planteamiento de los problemas, búsqueda de solución y autocomprobación de los resultados del trabajo.
5. El respeto al principio de la individualización, según el cual se respetan los ritmos personales de trabajo, se ofrece la posibilidad de realizar actividades diferenciadas en función de las características de cada individuo, y se confiere un amplio

margen de autonomía en el establecimiento y desarrollo de su propio plan de formación.

En esta metodología, tienen cabida todos los instrumentos técnicos y recursos didácticos que puedan hacer más efectivo el aprendizaje escolar, sobre todo aquellos que se adapten mejor a las necesidades concretas de los alumnos.

De acuerdo con el tipo de escuela que asumimos, la organización escolar rompe el viejo esquema según el cual todos los alumnos hacen lo mismo y al mismo tiempo, introduciendo factores de flexibilidad y diversificación que hagan posible una auténtica individualización educativa.

Esta flexibilidad debe afectar tanto al currículo como a la estructura de los espacios, a la modulación de los tiempos, y a la concepción y utilización de los materiales y recursos didácticos, y debe tener como efecto la creación de situaciones escolares diferenciadas en las que cada alumno, con la ayuda directa del profesor, y con el estímulo y colaboración de sus compañeros, recorra progresivamente el currículo adaptado a sus necesidades y desarrollado a su propio ritmo.

En esta concepción educativa, propia del Proyecto del Ave María, el maestro sigue siendo una pieza clave del hecho educativo, aunque desde una perspectiva nueva: la que resulta de poner el acento en el «aprender» del alumno más que en el «enseñar» del profesor. Desde esta perspectiva, aparece claro que el maestro no es un simple transmisor de conocimientos y que su función no consiste tanto en «dar» clase cuanto en disponer los elementos necesarios para:

- Orientar a los alumnos hacia los objetivos formativos
- Impulsar su acción suscitando o reforzando la motivación y el interés
- Ayudarles a aprender mediante la creación de situaciones adecuadas de trabajo

Como escribe D. Andrés Manjón: *«El maestro está para despertar y guiar facultades y obviar dificultades insuperables para el discípulo, no para sustituirle, para ayudar a andar; no para llevar a cuestas a los que enseña».*

El maestro avemariano, para cumplir adecuadamente estas funciones, ha de tener una personalidad rica y creativa, que le permita dar, de manera

autónoma y creativa, una respuesta apropiada a la diversidad de situaciones que plantea la realidad escolar. Dicha personalidad ha de orientarse, por una parte, sobre la base de un saber disciplinar sólido, por otra, sobre un saber profesional teórico y práctico, y por último, sobre su modo de ser como persona. El educador educa por lo que sabe y por lo que sabe hacer, pero, sobre todo, educa por lo que es.

Si importante es la figura del maestro, no lo es menos, en el Proyecto Educativo del Ave María, la comunidad educativa. Manjón señala: *«sepa el maestro que él no es sino uno de los varios educadores del niño o del joven, y que no siendo esté más que uno, a una deberán cooperar todos»*. En este sentido, la educación ha de ser una tarea compartida responsablemente por todos los miembros de la comunidad educativa avemariana: profesores, padres, alumnos, personal administrativo, sacerdotes y amigos de la escuela.

Para compartir efectivamente dicha tarea, es necesario fomentar una interacción y diálogo permanente que posibilite asumir en común las líneas esenciales del proyecto educativo y que permita su enriquecimiento permanente.

2. 2.1.4.- Objetivos del Proyecto Curricular de Centro

Las finalidades Educativas definen los objetivos a medio plazo que el centro quiere alcanzar y que orientarán la formación de nuestros alumnos y las decisiones de toda índole que se tomen.

a) La dignidad de la persona

La finalidad fundamental y básica del Proyecto educativo avemariano, siguiendo el pensamiento modular de D. Andrés Manjón, se centra en el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones: *«el hombre cabal», «El carácter de la Educación, dice, debe ser formar caracteres, y por tales entiendo hombres que sean hombres. Esto es cabales y perfectos, que aspiren constante y enérgicamente a fines altos y nobles, subordinando a ello todas sus pasiones, intereses y acciones»*.

Asumimos su interpretación unitaria de la persona como *«valor en sí mismo»* y la necesidad de desarrollar armónicamente todas sus capacidades.

El respeto a la dignidad de la persona conllevará el fomento de las siguientes actitudes:

- Respeto máximo de la dignidad personal de los alumnos, por todos los miembros de la comunidad educativa.
- Fomento, en las relaciones entre los alumnos, de los valores de igualdad y dignidad personal.
- Cultivo del protagonismo del alumno en el propio proceso de aprendizaje.
- Fomento de la corresponsabilidad del alumno con sus compañeros y aceptación del principio de ayuda mutua.
- Proyección de todas las actividades académicas y educativas sobre el miembro vital del centro: la persona del alumno.
- La estima del valor de ser persona individual y social.
- Acogida, comprensión y tolerancia a todo tipo de personas.
- Aceptación de las diferencias personales, en todos los miembros de la comunidad educativa.

b) *Desarrollo cognitivo*

Los objetivos fundamentales que conseguir en este ámbito son los siguientes:

Desarrollar la «autonomía personal» del alumno para favorecer las habilidades intelectuales que posibiliten el «aprender a aprender»: técnicas y hábitos intelectuales, estrategias cognitivas y desarrollo de las operaciones formales.

- Capacitar a los alumnos para iniciarse en el conocimiento de la ciencia y la cultura.
- Favorecer en los alumnos la capacidad de procesar, coordinar y aplicar los conocimientos a la realidad.
- Despertar en los alumnos la motivación y el interés por la formación intelectual como base para su desarrollo personal.
- Conocer, analizar e interpretar críticamente la realidad en un clima de apertura y libertad intelectual.

El desarrollo de estas capacidades implica fomentar las siguientes actitudes:

- Actitud crítica y reflexiva para juzgar la realidad de una manera objetiva y racional.
- Curiosidad e interés por el conocimiento y la cultura que implica indagación y exploración de la realidad.

- Respeto y comprensión de las ideas ajenas.
- Espíritu creativo.
- Dedicación al aprendizaje y esfuerzo sostenido.
- Apertura al mundo circundante como medio de información y formación.
- Gusto por la obra bien hecha.
- Confianza en los propios logros intelectuales.

c) *Desarrollo afectivo*

D. Andrés Manjón escribe que «educar es *enseñar a estimarse y a estimar a los demás*».

Desde este principio los centros del Ave María intentarán alcanzar los siguientes objetivos en el ámbito afectivo:

- Fomentar la autoestima a través de:
 - La valoración de la propia dignidad como persona.
 - Fomentar la autonomía afectiva a través de la libertad y el buen uso de las potencialidades humanas.
 - Desarrollar la capacidad para tomar decisiones distinguiendo entre voluntad de querer y deseo y apetencias inmediatas.
 - Valorar a las personas por sí mismas en su dignidad y no por estereotipos sociales, económicos y culturales.
- Posibilitar el desarrollo armónico de la afectividad. Según D. Andrés: «*Cultivo de la sensibilidad en relación a la Verdad, la Bondad y la Belleza*».
- Educar la sensibilidad en los aspectos siguientes: compasión, humanidad, ternura, solidaridad.
- Despertar sentimientos morales y estéticos.
- Formar una sexualidad adecuada y enraizada en los aspectos psíquicos y afectivos.

El desarrollo de estas capacidades implica fomentar las siguientes actitudes:

- Responsabilidad ante los deberes y obligaciones que le competen como alumno, hijo, compañero y ciudadano.
- Respeto mutuo, diálogo y afecto.
- Compartir emociones y sentimientos.
- Perseverancia en sus ideales y acciones.

- Toma de decisiones de modo adecuado y en el momento oportuno.
- Capacidad para guiar sus propios actos y sentimientos.
- Energía y rectitud en las actuaciones.
- Establecer vínculos afectivos positivos con los demás.
- Voluntad constante, sentimientos nobles y acciones ordenadas a fines importantes.
- Voluntad para enfrentarse a las dificultades con grandeza moral.
- Decisión firme para responder con fidelidad a sí mismo a las exigencias y contradicciones de la vida cotidiana.
- Orientación sexual sana y madura.

d) Desarrollo social.

Los objetivos que nos proponemos alcanzar en este ámbito son:

- Preparar activamente al alumno para su desenvolverse en la sociedad como ciudadano democrático.
- Extender el horizonte de ciudadano democrático a «ciudadano social», fomentando los valores de justicia, solidaridad y compromiso social.
- Fomentar el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España.
- Afianzar la conciencia de la identidad andaluza desarrollando los aspectos que configuran nuestra realidad: valores históricos, culturales, lingüísticos, religiosos y sociales.
- Concienciar en el valor del trabajo en su doble dimensión: como medio insustituible de realización personal y como medio de contribuir al progreso de la sociedad.
- Capacitar en la responsabilidad de una adecuada formación profesional en sintonía con los cambios científicos y tecnológicos.
- Capacitar para ser hombres que vivan en su tiempo.

Tales objetivos implican el desarrollo en nuestros alumnos de las actitudes siguientes:

- Libertad, respeto y análisis crítico de la realidad política, social y sindical, necesaria como ciudadano democrático.
- Compromiso en la defensa de las diferencias culturales, raciales y religiosas.
- Compromiso en la defensa de la paz entre las personas y los pueblos.
- Compromiso con el cuidado y respeto al entorno medioambiental y el patrimonio histórico-cultural.

- Compromiso en defensa de los marginados y desfavorecidos.
- Rechazo a la discriminación entre personas en función de sus diferencias sociales, económicas, culturales o étnicas.
- Tolerancia ante las diferencias individuales y sociales.
- Acogida y respeto a los otros.
- Sensibilidad ante la injusticia.
- Actividad en la defensa de la justicia social.
- Compromiso en la realidad de su tiempo.
- Ética coherente en sus ideas y acciones.

e) Desarrollo corporal y psicomotor:

El objetivo fundamental en este ámbito es fomentar el desarrollo integral y armónico del alumno como ser psicofísico.

Las escuelas del Ave María intentarán capacitar a sus alumnos para:

- Adquirir el conocimiento y control de su esquema corporal.
- Educar en el ejercicio físico como medio de desarrollo corporal y como vehículo de socialización.
- Desarrollar las habilidades psicomotrices relacionadas con la práctica de la profesión del alumno.
- Valorar la salud física y aceptar las limitaciones del propio cuerpo.
- Rechazar con autonomía y fidelidad a su dignidad personal la variedad de propuesta negativas que ofrece la sociedad de consumo.
- Fomentar las habilidades artísticas que le acerquen al mundo de la belleza creativa.

Las actitudes que desarrollar en función de estos objetivos serán las siguientes:

- Aceptación personal de sus posibilidades y limitaciones psicofísicas.
- Aceptación de hábitos sanos de salud e higiene física y psíquica.
- Aceptar el propio cuerpo como instrumento de expresión propia y de comunicación con los demás.
- Sensibilidad ante la belleza.
- Aceptación y respeto por las deficiencias y limitaciones de los otros.

f) Dimensión trascendente de la persona.

El compromiso cristiano como valor trascendente y superador de lo natural fue desarrollado continuamente por Manjón. Dentro del respeto a la libertad de conciencia y al pluralismo de la sociedad actual, las Escuelas del

Ave-María intentan cultivar la dimensión religiosa y formar cristianos comprometidos y conscientes para que, con sus valores humanos y cristianos, ayuden a construir una sociedad mejor.

En este sentido, el Ave María ofrecerá a sus alumnos, guardando el máximo respeto a las convicciones religiosas de las familias que deseen para sus hijos otro tipo de educación, el anuncio explícito de las verdades cristianas, e intentarán fomentar el desarrollo de cristianos comprometidos en la mejora de su mundo.

Los objetivos que perseguimos en la mejora del mundo son:

- Cultivar la dimensión religiosa en el respeto a la libertad de la persona.
- Vivenciar la fe en Jesucristo y el compromiso con su Palabra.
- Posibilitar a través del conocimiento de la Doctrina de la Iglesia la interiorización de sus orientaciones morales y sociales.
- Resaltar e interiorizar, como valor máximo del vivir cristiano, la práctica de la Caridad evangélica.
- Asegurar la unión, afirmada y vivida por la persona de D. Andrés, del cristianismo y el humanismo.

Las actitudes que se intentarán desarrollar en los alumnos de nuestros centros serán:

- La libertad entendida en sentido manjoniano: *«EL hombre Libre, dice, es dueño de sí mismo; para educar al hombre hay que educar La voluntad,... y en La voluntad se incluyen deber y libertad. Voluntad abandonada, educación perdida, Libertad ilimitada, moralidad arruinada».*
- Buscadores de la verdad: *«Para La verdad, cultiva la verdad, enseña La verdad y vive La verdad, entendiendo que este es su primer deber.*
- Buscadores de bien: *«Virtud se Llama aquello que pone orden y concierto en las acciones del hombre y lo hace cabal y perfecto en sí mismo y para con los demás».*
- Comprometido con el amor: *«Para que este amor sea de caridad, ha de comprender a Dios y al prójimo y ser: universal, sin eludir a nadie; delicado, sin ofender a nadie; generoso; sólido o fundado no sólo en motivos humanos, sino en lo divino y práctico o que se manifieste en pensamiento y afectos, en palabras y en obras».*
- Al servicio de los demás.

- Vivencia progresiva de la vida litúrgica y sacramental.
- Coherencia entre pensar, decir y actuar.

Conclusión:

«Estas finalidades educativas convergen en hacer posible la realidad de ese “hombre cabal” que preconizan nuestros centros, “el hombre auténtico”, en el que prevalece la calidad sobre la cantidad y que ha interiorizado e integrado los valores transmitidos».

2.2.2.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Proyecto Curricular para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en el área de Educación Física

De acuerdo con lo expuesto en el Primer Nivel de Concreción y en las Finalidades educativas de nuestro Centro de Enseñanza «Ave-María San Cristóbal» de Granada, la aportación que realizamos al Proyecto Curricular desde el área de Educación Física contempla los Valores, las Actitudes y las Normas en los diferentes elementos curriculares que conforman nuestro Diseño.

Los alumnos/as de Secundaria, a lo largo de la etapa, se encuentran inmersos en un proceso de cambios psicofísicos, conocidos como pubertad y adolescencia. Así, podemos decir que los mayores cambios en este periodo se van a producir a nivel biológico, realizándose estos de una forma brusca, y dando lugar a una gran inestabilidad que indudablemente repercutirá en el resto de áreas.

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 aceptación propia, de sentirse bien con el propio cuerpo y utilizarlo eficazmente. Esta idea aparece de manera explícita en el *Curriculum* del área: *«El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social, que se deriva de sus posibilidades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción».*²⁷

Desde la Educación Física, se intentan educar los aprendizajes motrices de los adolescentes. Ello supone desarrollar destrezas y habilidades

²⁷ Consejería de Educación y Ciencia. (1992). *Decreto 106/92 por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Área de Educación Física*. BOJA 53. Sevilla: CEJA:

instrumentales que perfeccionen y aumenten su capacidad de movimiento, profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz. La enseñanza en Educación Física implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos y de las alumnas como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.

La Educación Física, así entendida, no es un fin en sí misma sino un medio para conseguir la Educación Integral del alumnado. Utilizamos la actividad física como medio para el desarrollo de su personalidad. Su reflejo en el Diseño Curricular es como sigue: «...*la educación a través del cuerpo y del movimiento no se reduce a aspectos perceptivos y motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo*»²⁸.

En otros momentos, se le otorgó a la Educación Física, el significado de «*educar lo físico*», primando aspectos mecánicos, higiénicos y morfofuncionales, separando esta materia de otras actividades educativas y siendo concebida sólo en términos de aprendizaje y no en términos de desarrollo personal.²⁹

Por ello, hay que situar a la Educación Física, no en el conjunto restringido de sistemas de aprendizaje, sino en un contexto general del desarrollo de la persona, dándole el verdadero sentido, de «educar a través de lo físico», o lo que es lo mismo, servirnos del cuerpo y sus posibilidades de movimiento para lograr una serie de objetivos educativos de carácter más amplio.

La Educación Física, como área que incide en la vida diaria, debe estar incardinada en el sistema educativo, por sus efectos beneficiosos para la salud corporal, así como por sus posibilidades en la consecución de hábitos y actitudes positivas frente al sedentarismo y otros condicionamientos de la vida actual.

²⁸ Consejería de Educación y Ciencia. (1992). *Ibidem*.

²⁹ González Ortiz Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan (1996). *Fundamentos de Educación Física. Consideraciones didácticas*. pág..13 y ss. Granada: Proyecto Sur.

2.2.2.1.- En los Objetivos de Etapa

Conviene, por tanto, que los objetivos que hemos diseñado para etapa no son simplemente guías reproductoras para la consecución de los mismos, sino que adquieran un papel de orientadores del proceso educativo y del aprendizaje, que llevará a nuestros alumnos a alcanzar un resultado peculiar para cada uno de ellos, de acuerdo con sus capacidades, su estructura mental, su estructura motora, el medio ambiente del que procede y el proceso de aprendizaje seguido con otros profesores anteriormente. En definitiva, del propio proceso didáctico-pedagógico.

Los objetivos se deben entender más que como una expresión de estados terminales que conseguir, como metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un marco de referencia para decidir las posibles direcciones que seguir durante su transcurso y desempeñando un papel fundamental como referencia para revisarlo y modificarlo.

En nuestro Proyecto Curricular aparecen formulados como sigue:

- Conocer las distintas partes, funcionamiento y necesidades del cuerpo, **aceptando sus limitaciones y valorando las posibilidades de movimiento**, para la mejora de su **autoestima**.
- Mejorar los niveles de las Cualidades Físicas Básicas como factores cuantitativos de movimiento, que mejoran su **salud**.
- Mejorar y perfeccionar las capacidades de control motor, implantación en el espacio y adecuación temporal, como condiciones favorecedoras para la realización de acciones motrices con precisión y ajuste.
- Conocer y practicar los deportes más habituales de su entorno, **valorando de forma positiva las posibilidades de realización de la misma** fuera del entorno escolar, entendiendo la actividad deportiva como una manifestación sociocultural.
- Conocer, utilizar y disfrutar del Medio Natural de forma racional aprovechando sus posibilidades de realización de actividades físicas, mostrando actitudes de **respeto, cuidado y protección**.
- **Propiciar la integración de los alumnos** con problemas psicofísicos ofreciendo la posibilidad de trabajo dentro de un marco de **aceptación y ayuda**.
- Participar en actividades físicas y deportivas organizadas en su entorno de acuerdo con sus niveles de habilidad, **valorando de forma**

positiva actitudes de respeto, compañerismo, juego limpio y la cooperación que estas fomentan.

— Planificar y realizar actividades adecuadas a las necesidades del alumno (**salud**, ocio, recreación), previa evaluación y conocimiento de sus capacidades físicas y habilidades motrices básicas, asumiendo **responsabilidades** en su desarrollo.

— Conseguir que la Educación Física y Deportiva sea uno de los medios más atractivos y habituales de ocupación del tiempo libre, en su aspecto más lúdico y recreativo.

2.2.2.2.- En los Contenidos

Lo que en la actualidad se entiende por contenidos desborda ampliamente el marco de lo que, tradicionalmente, se ha entendido por los mismos. Hoy se destaca la necesidad de integrar como contenidos de pleno derecho el conjunto de procedimientos a partir de los cuales se construye el conocimiento y, asimismo, el sistema de actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y de la vida en sociedad.

2.2.2.2.1.- Núcleo de Contenidos: Condición Física Salud

La expresión salud dinámica comienza a alcanzar en esta etapa toda su dimensión, significando: un cuerpo libre de enfermedades (salud orgánica básica), unos órganos y sistemas desarrollados adecuadamente (a través de la práctica regular y sistemática de la actividad física) y una mente libre de tensiones y preocupaciones (hábitos de vida sanos y actitudes positivas). Se tratará por tanto de llevar a la comprensión de los alumnos y alumnas que, sobre una base de salud orgánica básica, hay que mejorar los niveles individuales de condición física.

Respecto a la Higiene y Prevención de la actividad física, conviene a lo largo de la etapa consolidar los hábitos iniciados en la etapa de Educación Primaria.

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
VALORES, ACTITUDES Y NORMAS
Valoración y toma de conciencia de la propia imagen corporal, de sus posibilidades y limitaciones. Respeto hacia el propio cuerpo y el de los demás. Toma de conciencia de la propia condición física y responsabilidad en el desarrollo de la misma. Consolidación de los hábitos de salud e higiene en la actividad física, así como la prevención de accidentes. Disposición favorable hacia la práctica sistemática y regular de la actividad física, como medio y mejora de las capacidades físicas, la salud y la calidad de vida. Valoración de los efectos positivos que sobre la salud psicofísica tienen los trabajos de condición física. Actitud crítica frente a los hábitos negativos que comienzan a surgir en estas edades (alcohol, tabaco, drogas...). Actitud crítica ante los fenómenos socioculturales asociados a las actividades físicas.

2.2.2.2.2.- Núcleo de Contenidos: Cualidades Motrices Coordinativas

Estas capacidades presuponen un proceso de elaboración sensorial muy elevado y además están muy interrelacionadas entre sí y las condicionantes (fuerza, resistencia, flexibilidad...), por lo que la ejecución correcta de cualquier movimiento dependerá de la yuxtaposición de ambos grupos de cualidades. Merced a las cualidades coordinativas, existe una modificación de sus respectivas acciones y una suficiente capacidad para adaptar las tareas con los diversos elementos que van apareciendo (velocidad, cambio en el centro de gravedad, aumento de los requerimientos de fuerza, entre otros factores). Las mejoras coordinativas originan una serie de adaptaciones de la función neuromuscular tendentes a mejorar los resultados mecánicos del movimiento.

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
VALORES, ACTITUDES Y NORMAS
Valoración de diferentes niveles de habilidad y destreza. Autoestima y confianza en si mismo. Aceptación de sus propios niveles de habilidad, como paso hacia la superación personal. Superación de miedos e inhibiciones. Disposición favorable para el aprendizaje de nuevas habilidades y destrezas.

2.2.2.2.3.- Núcleo de contenidos. Juegos y Deportes

El juego y los deportes, como ejes fundamentales de la Educación Física en el curriculum escolar, vienen a constituir una propuesta lúdica de carácter

multifuncional y se constituyen en uno de los elementos claves que, con contenido específico afectan a la actividad dinámica de las distintas áreas de conocimiento.

Desde esta perspectiva lúdica, basada en los intereses de los alumnos, se atenderá a los diferentes niveles de desarrollo de los mismos, asociados al propio psiquismo y a los niveles de adaptación social de cada individuo y/o grupo.

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
VALORES, ACTITUDES Y NORMAS
Respeto a las reglas y normas que rigen la actividad deportiva. Acatamiento de decisiones y tolerancia al juez y a los adversarios. Capacidad de discernimiento entre los aspectos políticos, sociales y económicos de los eventos deportivos. Valoración de los elementos técnicos y plásticos de las habilidades deportivas individuales y de equipo. Consciencia de los valores educativos del deporte. Establecimiento de relaciones de cordialidad y amistad entre compañeros y eventuales adversarios. Consciencia de la necesidad de participar en el esfuerzo colectivo.

2.2.2.2.4.- Núcleo de Contenidos: Expresión Corporal

La Expresión Corporal ha incorporado una opción pedagógica y una funcionalidad determinada, que tiene el mérito de darle un sentido al movimiento como actividad del organismo total, con fuertes implicaciones para la vida afectiva, para el establecimiento de relaciones consigo mismo, con los otros y con los objetos, y para el desarrollo del pensamiento.

Es indudable 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.

Hay que considerar como uno de los valores positivos de la Expresión Corporal de los alumnos, el que no se trate de una representación, sino la traducción de sensaciones internas y de los pensamientos que personalmente han elaborado en la experiencia del mundo y de sí mismos.

PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
VALORES, ACTITUDES Y NORMAS
Valoración y apreciación de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo. Apreciación de valores estéticos propios y de los demás, y de aceptación de la propia imagen. Confianza en sí mismo y mejora de la autoestima y autonomía personal. Eliminación de inhibiciones y complejos. Capacidad de integración social y respeto a la libertad y a las normas establecidas. Respeto y valoración a las ejecuciones de los demás.

2.2.2.2.5.- Núcleo de Contenidos: Actividad física en el medio natural

Los procesos didácticos que empleemos pueden referirse a varios momentos: conocimiento, utilización, adaptación, permanencia y disfrute del medio.

Respecto a las actividades, habría que distinguir las realizadas en el entorno inmediato (centro) y próximo, que consistirán fundamentalmente en el estudio y conocimiento del medio natural, con un planteamiento de interdisciplinariedad, en el que se analicen comparativamente zonas ambientales en base a diferentes criterios, así como el aprendizaje de técnicas básicas de aplicación en el entorno lejano (orientación, manejo de instrumentos...) y la práctica de actividades físicas utilizando los recursos del entorno inmediato y próximo (superación de obstáculos, circuitos naturales...).

Respecto al entorno lejano, al que hay que acceder a pie (senderismo, marcha) o en otros medios, supone la puesta en acción del conocimiento de reglas, medidas y normas para la realización de actividades concretas (acampada, permanencia...) posibilitando actitudes de cooperación con los demás, de respeto y conservación del medio y de reflexión en cuanto a las posibilidades de utilización del entorno, para la ocupación del tiempo de ocio y recreación.

PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
VALORES, ACTITUDES Y NORMAS
Valoración del patrimonio natural de nuestra Comunidad, como fuente de recursos para actividades físicas de ocio y recreación. Sensibilización hacia el medio natural. Respeto del medio natural, responsabilidad en conservación y mejora. Creatividad, participación y socialización en las actividades físicas en el medio natural. Autonomía para desenvolverse en medios no habituales.

2.2.2.3.- En las Orientaciones Metodológicas

Las orientaciones metodológicas serán una búsqueda de estrategias adecuadas, de líneas metodológicas que, puestas en práctica bajo unas determinadas condiciones humanas, ambientales y materiales, logren unos resultados acordes con los planteamientos de base que la Educación Física pretende.

Nuestros planteamientos metodológicos irán orientados en todo momento a un/a:

- Tratamiento global de los contenidos a través del juego cooperativo como procedimiento metodológico.
- Relación entre los tres ámbitos del contenido, buscando la transferencia vertical y horizontal de los contenidos.
- La progresión en la presentación de los contenidos.
- Utilización de otros tiempos pedagógicos.
- La participación en las tareas de clase.
- Diferentes niveles de ejecución. Trabajo individualizado.
- Planteamientos investigativos.
- Planteamientos de diversificación de actividades.
- La comunicación en la clase.
- Los espacios físicos de la clase. El entorno como contexto de aprendizaje.
- El carácter multifuncional de los materiales. Su seguridad.
- Tener presente la integración de alumnos/as con necesidades especiales.
- El papel del profesor como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con estas Orientaciones metodológicas, los Estilos de enseñanza que preferentemente utilizaremos, en función de la organización de la clase, serán los que Mosston, M. (1981)³⁰, Delgado Noguera, M. A. (1991)³¹,

³⁰ Mosston, Muska (1981). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona. Paidós.

y Sicilia Camacho, A. (2001)³², entre otros, consideran como socializadores, aunque en algunos momentos de la clase, podamos utilizar otros estilos en función de la naturaleza de la tarea. En resumen proponemos en el Proyecto Curricular los siguientes:

a) Estilo: Asignación de tareas

Consiste en realizar una serie de trabajos o tareas que ejecutarán todos los alumnos, previamente divididos en grupos. Cada uno de los grupos irá pasando de forma rotativa (en circuito) por todas las tareas.

El número de tareas o estaciones que suelen utilizarse va desde las seis a las doce, estando este número en función de los objetivos que nos proponemos y el número de alumnos que se tengan.

En cada tarea o estación se trabajará un tiempo determinado (20", 30", 40"). La iniciación y el final de estos tiempos estará controlada por el profesor que, igualmente, corregirá las posibles deficiencias y otorgará los refuerzos positivos que considere oportunos.

b) Estilo: 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 mayor.

c) Estilo: Grupos reducidos

Consiste en formar grupos de 3 ó 4 alumnos de los cuales uno es el ejecutante, uno o dos son los observadores y el otro, el anotador. Estos papeles se van alternando.

El profesor debe planificar detalladamente las tareas que realizar y los cometidos de cada miembro del grupo.

³¹ Delgado Noguera, Miguel Ángel, (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada

³² Sicilia Camacho, Álvaro (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física*. Sevilla. Wanceulen.

d) Estilo: Descubrimiento guiado

El descubrimiento guiado es el estilo en el que, como citamos anteriormente, el profesor tiene una intervención mayor para orientar la búsqueda del niño. Como característica diferenciadora con los otros estilos, está en la utilización de una búsqueda de carácter cognitivo y soluciones verbales.

La sesión debe estar cuidadosamente planificada y tener previstas todas las contingencias posibles, así como las preguntas que se aportan a modo de información inicial y las respuestas que se esperan en cada uno de los pasos que seguir.

Los alumnos pueden distribuirse libremente por el espacio disponible facilitando las intervenciones de todos y evitando el protagonismo de unos pocos. Mediante refuerzos positivos y negativos, el profesor orienta la búsqueda y, finalmente, cuando se ponen en práctica de manera motriz los resultados o soluciones, los propios niños se autoevalúan.

e) Estilo: Resolución de problemas

En este estilo, se espera que el alumno encuentre por sí mismo la o las soluciones o respuestas de acuerdo con su total arbitrio.

Es aplicable todo lo expuesto en el apartado de Enseñanza mediante la Búsqueda.

2.2.2.4.- Criterios de Evaluación

La evaluación en los Decretos 106/1992 Y Decreto 148/2002, en los que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Obligatoria, tienen una clara referencia a los tres elementos clave de la enseñanza-aprendizaje: los alumnos, los profesores y los procesos. En un análisis reflexivo, incorporamos a nuestro Proyecto Curricular, lo siguiente:

ARTÍCULO 14.- Los profesores evaluarán los aprendizajes de los alumnos, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.³³

³³ Consejería de Educación y Ciencia. (1992). *Aspectos generales*. Op. cit.

¿QUÉ EVALUAR?	EN RELACIÓN A:
APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS/AS.	— LOS OBJETIVOS DE LA ETAPA. — LOS OBJETIVOS, LOS CONTENIDOS Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS.
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA.	— PROYECTO CURRICULAR — LA PROGRAMACIÓN DOCENTE — EL DESARROLLO REAL DEL <i>CURRICULUM</i> — ADECUACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE LOS ALUMNOS.
LA PRÁCTICA DOCENTE	— EL DESARROLLO DEL <i>CURRICULUM</i> .

ARTÍCULO 15.- La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del grupo de alumnos, coordinados por el profesor tutor, actuando dichos profesores de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso.

¿QUIÉN EVALÚA?	¿CÓMO EVALUAR?
LOS PROFESORES	— COORDINADOS POR EL PROFESOR TUTOR — ACTUANDO DE MANERA COLEGIADA EN EL PROCESO. — ACTUANDO DE MANERA COLEGIADA EN LAS DECISIONES. — EN COLABORACIÓN CON OTROS SISTEMAS DE ORIENTACIÓN.(Art. 16)

ARTÍCULO 16.- En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando, a juicio del equipo educativo a que se refiere el artículo decimoquinto, el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, los profesores, con la colaboración de los sistemas de orientación establecidos, adoptarán las medidas oportunas de apoyo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

¿QUÉ MODELO?	QUÉ CRITERIOS ADOPTAR
EVALUACIÓN CONTINUA	— LA PROGRESIÓN DE LOS ALUMNOS — ADAPTACIONES CURRICULARES

Teniendo en cuenta lo expuesto, los criterios de evaluación que incluimos en el Proyecto Curricular son los siguientes:

Criterios de Evaluación:

- Mejorar los componentes de la condición física.
- Conocer que es el calentamiento y cómo y cuándo utilizarlo.
- Realizar ejercicios sencillos y adecuados para un calentamiento.
- Mejorar la resistencia aeróbica a través de la carrera continua.
- Conocer y practicar los aspectos de la técnica individual de Baloncesto, Balonmano y Voleibol.

- Conocer los aspectos físicos de salto sobre plinto, potro, caballo: la carrera, la batida, el primer vuelo, la repulsión de manos y la caída.
- Participar con interés en las actividades que se le proponen.
- Esforzarse en las tareas.
- Respetar y cuidar el material.
- Trabajar en grupo.
- Asistir a clase con regularidad.
- Superar los niveles en los Test. físicos aplicados durante el curso: resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad, según sus posibilidades.
- Superar los niveles fijados en los test físicos aplicados durante el curso: resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad.

2.3.- Los Valores, las Actitudes y las Normas en el Tercer Nivel de Concreción Curricular

Entendemos por programación curricular de aula el conjunto de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje que cada profesor realiza con su grupo de alumnos. Estos aspectos han de ser recogidos en forma de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo y/o nivel educativo (se entiende por Unidad Didáctica una unidad de trabajo escolar relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo).

Francisco J. García Ponce

2.3.1.- La Programación de Aula

La necesidad de convertir las directrices establecidas en el Proyecto Curricular de Centro en situaciones de actuación en el aula, obliga a la definición de un tercer nivel de concreción, la Programación de Aula.

Es responsabilidad de los profesores o de los equipos didácticos, y debe llegar a la planificación de actividades y tareas, selección de modelos didácticos, elaboración de materiales didácticos, etc., que desarrollen las propuestas curriculares seleccionadas.

Hay que decir que solamente con una programación adecuada, conseguiremos una armonización entre todos los elementos curriculares y podremos obtener esos resultados pretendidos de enseñar correctamente a nuestros alumnos/as.

A pesar de que la secuenciación por Bloques de Contenidos pudiera parecer, que son independientes, hay que decir que el principio fundamental de las etapas de Iniciación es el de la Globalidad y Universalidad de los contenidos. Dicha globalidad es extensiva a todos los contenidos y, por supuesto, a los de Condición Física. Por ello, hay que incidir en que las Unidades Didácticas que diseñemos en estas etapas deberán ser Unidades Didácticas Integradas, y no específicas de cada bloque de contenidos.

En Educación Secundaria, podemos hablar de un paso previo: las programaciones didácticas que son elaboradas por los Departamentos de cada una de las áreas y etapas correspondiente siguiendo las directrices del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. La actividad docente de cada profesor y

sus programaciones de aula deben estar de acuerdo con las directrices marcadas por las programaciones didácticas de los Departamentos. (García Ponce, F. J. 2001: 3)³⁴.

Siguiendo a Rivera García, E. (1996: 218 y ss. Cap. 10)³⁵, en el apartado referente a la Unidad Didáctica, los Principios que deben regir su diseño son:

Debe constituir la organización de una serie de objetivos, contenidos y orientaciones didácticas con un propósito concreto, preparada con el fin de desarrollar una situación específica de enseñanza-aprendizaje.

Ha de ser significativa y funcional de cara al niño. Con ello se persigue la motivación del alumno.

Tratará de respetar la individualización de la enseñanza, procurando contemplar en ella los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Los contenidos integrados dentro de ella respetarán los principios de secuenciación, en cuanto a su tratamiento y presentación al alumno.

La amplitud de la Unidad Didáctica debe ceñirse a un número de sesiones que garantice su significatividad dentro de la programación de la etapa.

Ha de realizarse y estar en consonancia con la disponibilidad de medios a nuestro alcance.

2.3.2.- Nuestro Modelo de Organización de los Contenidos: las Unidades Didácticas Integradas

Profundizando en las ideas anteriores, nuestra propuesta de organización de los contenidos está de acuerdo con el modelo *de Unidad Didáctica Integrada*, que frente a planteamientos más tradicionales, que tomaban como referencia los contenidos procedimentales para su diseño, nuestra propuesta tiene como características propias las siguientes:

- Nuestra propuesta se basa en programar desde los Valores, Actitudes y Normas como eje de la Programación de Aula de Primer Curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Posibilitar la inclusión, dentro de ella, de contenidos provenientes de diversos núcleos, que integrados, facilitarán alcanzar unos objetivos concretos.

³⁴ García Ponce, Francisco José (2001). *Niveles de concreción curricular*. www.terra.es/personal/fjgponce/Nivelcur.htm

³⁵ González Ortiz, Manuel; Rivera García, Enrique y Torres Guerrero, Juan (1996). *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Capítulo 10. Granada. Proyecto Sur-Rosillo's.

- La identificación de un «*Centro de Interés*» facilitará el dotar de significatividad al aprendizaje.
- Explicita las tres categorías de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, especificando para cada una de ellas la metodología y criterios de evaluación que utilizar, pero resaltando siempre el papel de los contenidos actitudinales, por encima de los conceptuales y procedimentales.
- Permite una mayor flexibilidad a la hora de elaborar la clase, ya que no quedan previstas de antemano, permitiendo así una reelaboración constante de la Unidad según se vaya poniendo en práctica.

2.3.3.- Elementos estructurales de la Unidad

1) Título de la Unidad. Centro de interés

Será el eje en torno al cual girará la Unidad y en función del mismo, han de ser planteados los objetivos y contenidos que trabajar. Este centro de interés será elegido en función de las necesidades exclusivas de nuestra área.

2) Información general

Dentro de este apartado especificaremos:

- Ciclo y curso de desarrollo de la Unidad.
- Momento de aplicación de la misma.
- Número de clases aproximadas que abarcará la Unidad.

3) Justificación

En este apartado se especifica de manera explícita el ¿por qué? y el ¿para qué? de esta Unidad. Las motivaciones primarias que nos llevan a incluir esta Unidad en lugar de otras. Para ello, hemos tenido en cuenta el entorno donde se desarrolla, la relevancia de los contenidos que enseñar y las posibilidades educativas de la misma.

4) Presecuencia de Contenidos

Establecemos una aproximación a los contenidos clave de nuestro trabajo, en este caso los contenidos actitudinales, explicitando

los valores eje sobre los que van a apoyarse todos los demás elementos estructurales de la Unidad.

También se especifican los núcleos de contenidos accesorios que vamos a utilizar en la unidad, es a lo que denominamos intradisciplinariedad. En el apartado de interdisciplinariedad, se hace referencia a otras áreas implicadas.

5) Objetivos de la Unidad

Serán orientativos a pesar de presentar un nivel alto de concreción; su definición se realiza con una estructura que agrupe las tres categorías de contenidos que trabajamos (actitudinal, conceptual y procedimental).

6) Contenidos que trabajar en la Unidad

Respetaremos en su estructura las tres categorías: Actitudes; Conceptos y Procedimientos.

7) Metodología

Incorporamos la metodología utilizada en función del contenido con base actitudinal, procedimental y conceptual, teniendo siempre como primera opción la de utilizar metodologías globalizadoras.

8) Evaluación

Incluimos los criterios, procedimientos y recursos utilizados para comprobar el grado de aprendizaje adquirido por el alumnado, así explicitar los medios y recursos utilizados por el profesor para comprobar su actuación durante el proceso de enseñanza.

9) Temporalización

Para facilitar la posterior elaboración de las clases de la Unidad, realizamos una primera aproximación en la fecha de cada una de las clases.

10) Actividades

Del alumno; del profesor; extraescolares.

11) Vinculación con el Proyecto Educativo de Centro

Se identifica en la Unidad la vinculación que la misma tiene con otros espacios del Proyecto de Centro, desde una triple perspectiva:

- Transversalidad
- Actividades de 2º y 3º Tiempo Pedagógico
- Interdisciplinariedad

12) Recursos didácticos elementales que utilizar

Queremos insistir, una vez más, en que este planteamiento de Unidad ante todo ha de ser realizable, y para ello, debemos tener muy presentes los medios y recursos reales de que disponemos para llevar a la práctica la misma. Especificamos los recursos del Centro, del Entorno cercano o lejano, así como los recursos específicos de base actitudinal, procedimental y actitudinal.

13) Atención a la Diversidad (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales)

Tendremos en cuenta a aquellos alumnos que por diferentes causas necesitan atención personalizada.

14) Bibliografía

Incluimos una bibliografía básica para el alumno y también la bibliografía específica utilizada por el profesor para la elaboración de la Unidad.

15) Anexos

Incluimos un último apartado, donde especificamos aquellos materiales, documentos, estrategias, observaciones etc. no explicitados en los anteriores apartados.

Nuestra Programación de Aula para Primer Curso de Educación Secundaria contempla la siguientes Unidades Didácticas:

- Unidad Didáctica nº 1: Dejamos las cosas claras.
- Unidad Didáctica nº 2: Y de salud, ¿cómo andamos?
- Unidad Didáctica nº 3: Sin trampa ni cartón en los deportes colectivos.
- Unidad Didáctica nº 4: Mis cualidades físicas, mis compañeros y yo.
- Unidad Didáctica nº 5: Nos expresamos sin complejos.
- Unidad Didáctica nº 6: Conocemos, valoramos y respetamos la naturaleza.

3.- VALORES ELEGIDOS EN NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Los valores son ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos e ideales de conducta y sobre los fines últimos.
Antonio Bolívar Botia

Con el propósito de determinar qué valores podrían afianzarse en la edad escolar en jóvenes que practican deporte, realizamos una primera Propuesta de trabajo a profesores de Educación Física de Educación Secundaria, tomando como base los que aparecen explícitos en el Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria Obligatoria. El listado, una vez ordenado alfabéticamente, queda conformado por doce valores individuales y 14 valores sociales, que los expertos consideran que pueden incardinarse con la práctica de la actividad físico deportiva.

La segunda acción que hemos desarrollado ha sido el proponer a treinta y dos profesores (Licenciados y Doctores en Educación Física) el conjunto de valores que aparece en el Decreto 106/92; en el Anexo correspondiente al área de Educación Física y al Decreto 148/2002, de 14 de mayo, presentados en una lista alfabetizada, y se les solicitaron las siguientes acciones.

- **Primera:** Puntuar de 1 a 5 cada uno de los valores que aparecen en los citados Decretos y que la Educación Física escolar podría ayudar a transmitir a los alumnos y alumnas.
- **Segunda:** De aquellos que se han puntuado con un 5, tratar de ordenarlos del 1 en adelante según, la opinión de mayor a menor posibilidad de ser adquiridos en la practica físico-deportiva escolar.

La valoración realizada por los expertos dio el siguiente resultado, (sólo aparecen los doce primeros de la tabla final): Se han elegido para nuestro trabajo los cuatro primeros: Salud, Responsabilidad, Autoestima y Respeto.

VALORES	VALOR MEDIO
SALUD	4.75
RESPONSABILIDAD	4.63
AUTOESTIMA	4.33
RESPECTO	4.20
DIVERSIÓN	4.00
TOLERANCIA	3.48
COMPANERISMO	3.48
COLABORACIÓN	3.44
AMISTAD	3.37
INTEGRACIÓN	3.20
COOPERACIÓN	3.17
COMPARTIR	3.06

Cuadro IV.2.- Ordenación de valores realizada por el profesorado

3.1.- Conceptualizando el Valor de la Responsabilidad

3.1.1.- Aproximación a un concepto de Responsabilidad

Es asumir los actos que uno hace sin cargar, si se equivoca, las culpas a los otros. Se trata de conseguir del alumnado, para ayudarles a la formación de la responsabilidad, que sepan qué tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, en cada momento de su vida en casa, en la escuela, con los amigos, sin buscar excusas y enfrentándose a las consecuencias de sus actos.

Victoria Cardona

Procede del latín *respondere*, responder, que referido a «actos» significa que se asumen como autor. En sentido amplio, la responsabilidad sería madurez psicológica de una persona que la hace apta para realizar adecuadamente una tarea determinada y capaz de tomar las decisiones pertinentes.

En el Proyecto Escuelas Hermanadas (2003)³⁶ de la ciudad de Lincoln (Argentina), se define la responsabilidad como,

a la vez una cualidad, un valor, una actitud, y puede llegar a ser una virtud. La persona responsable busca dar una respuesta adecuada y respetuosa a cada realidad, a cada situación, es capaz de elegir y decidir, de mantenerse en sus decisiones y hacerse cargo de sus consecuencias.

En la vida diaria, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsible e imprevisible, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. La responsabilidad social y global requiere de todo lo antes mencionado, así como de la justicia, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos. Ello conlleva prestar atención especial para asegurar el beneficio de todos sin discriminación.

Una persona responsable persevera, con la motivación de cumplir con el deber que se le asignó y permanece fiel al objetivo. Cuando hay, la conciencia de ser un instrumento, o un facilitador; la persona permanece neutral y flexible en su papel. La responsabilidad a menudo requiere de la humildad para ayudar a superar los obstáculos creados por el ego. El que actúa con responsabilidad también tiene la madurez de saber cuándo debe delegarse una responsabilidad a otro.

³⁶ Proyecto Escuelas Hermanadas (2003) Lincoln (Argentina). www.ciudadlincoln.com.ar

La responsabilidad moral obliga a uno a reconocerse autor de sus actos, ante la propia conciencia y ante la sociedad. Tradicionalmente se vincula la existencia de responsabilidad moral a la afirmación de libertad, de modo que ésta es condición necesaria de aquélla. Una persona es moralmente responsable de lo que ha hecho sólo si ha podido actuar de forma distinta a como lo ha hecho, y podría haber actuado de forma distinta, si los motivos que la movieron a actuar no la indujeron de forma determinista.³⁷

3.1.2.- Educando la Responsabilidad

A la pregunta de ¿Es posible enseñar responsabilidad?. Creemos que sí es posible, aunque su importancia merezca y requiera del aporte de toda la comunidad educativa. Desde el punto de vista metodológico educativo, lo esencial e inicial es transmitirla como valor para luego aspirar a cultivarla como virtud.

Educación en la responsabilidad lleva a desarrollar una constelación de valores: autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad. Esto, a su vez, nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. No sólo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos.

Toda educación tiene que tener por objetivo formar personas honestas, con convicciones profundas, fundamentadas en valores. La responsabilidad personal es muy importante para todos, pequeños y grandes. La fuerza del educador está en su manera de hacer, en el optimismo con que afronta las dificultades, en la madurez con que toma las decisiones, en no detenerse nunca para llegar a su mejora humana y, sobre todo, en la respuesta que da a sus deberes familiares, profesionales y sociales.

Cardona, V. (2003)³⁸ considera que una característica de esta responsabilidad es asumir los actos que uno hace sin cargar, si se equivoca, las culpas a los otros. Se trata de conseguir del alumnado, para ayudarles a la

³⁷ <http://www.gmistral.com.ar/areastematicas/filosofia/diccionario/a.html#a>

³⁸ Cardona, Victoria. (2003). Educadora Familiar E-cristians.net 25/04/2003.

formación de la responsabilidad, que sepan qué tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, en cada momento de su vida en casa, en la escuela, con los amigos, sin buscar excusas y enfrentándose a las consecuencias de sus actos.

En torno a la responsabilidad, se aglutinan importantísimas dimensiones del proceso educativo y, por lo tanto, se juega allí nada menos que la posibilidad de asumirnos como seres dignos y libres. Esto exige estar dispuesto a asumir la responsabilidad de mis actos y del logro de mis metas. Lo cual significa que asumo la responsabilidad de mi vida y bienestar. La responsabilidad de uno mismo es esencial para la autoestima, y es también un reflejo o manifestación de la misma. La práctica de la responsabilidad de sí mismo supone la admisión de lo siguiente:

- ser responsable de la consecución de mis deseos.
- ser responsable de las propias elecciones y acciones.
- ser responsable del nivel de conciencia que se dedica al trabajo y al estudio.
- ser responsable de la conducta con otras personas, compañeros y compañeras de clase, padres, profesores.
- ser responsable de aceptar o elegir los valores según los que se vive.

3.1.3.- Educación Física y Responsabilidad

El alumnado responsable trabaja en colaboración con los compañeros. Esto es cierto para todas las tareas, y especialmente importante en nuestra área, donde las propias acciones afectan a la integridad de los demás.

El alumnado responsable opera sobre dos premisas:

- que todos los participantes tienen algo valioso que ofrecer.
- que la situación requiere un ambiente cooperativo y no competitivo.

La responsabilidad en Educación Física significa administrar con eficacia el tiempo y los recursos para obtener el máximo beneficio, amoldándose a la vez a los cambios necesarios. Las decisiones en la conciencia de ser responsable por el bienestar individual y grupal animan a realizar acciones de manera altruista. Es el cumplimiento de la obligación moral de cada uno, así como la capacidad de compromiso de cada persona para con los planteamientos individuales.

Esto incluye tener en cuenta los recursos acumulados y disponibles y su uso eficiente y equitativo. La falta de atención, el descuido, o la falta de sentido común provocan que algunos compañeros y compañeras puedan verse afectadas por nuestra conducta.³⁹

La responsabilidad es un valor que es necesario fomentar desde el área de Educación Física, ya que contribuirá al desarrollo integral de la personalidad, formando personas más autónomas y satisfechas.

En el área de Educación Física, el fomento de la responsabilidad puede conseguirse a través de la utilización de las siguientes estrategias:

- Dando responsabilidades a través de encargos.
- Reflexionando con ellos las distintas posibilidades de realizar lo que han decidido.
- Haciéndoles concientes de que continuamente están tomando decisiones y ayudarles a prever las consecuencias.

³⁹ Valores para vivir (2002). *Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes.* <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/responsabilidad.htm>

3.2.- Conceptualizando el valor de la Autoestima.

3.2.1.- Aproximación a un concepto de Autoestima

Tienes la facultad de poder convertirte en lo que deseas ser. Plántate tus expectativas y entérate de que llegarás a ser lo que se te ocurra, sea lo que sea
Wayne W. Dyer

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.

Briggs, D. C. (1986: 21)⁴⁰ la entiende como «la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, competente y merecedor; tener una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida».

Para Tierno Jiménez, B. (1998: 12 y ss.)⁴¹, «la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es, por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y el respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos».

Marsellach Umbert, G. (2003: 4)⁴² 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».

⁴⁰ Briggs, Dorothy Corkille (1986). *El niño feliz*. Barcelona. Editorial Gedisa.

⁴¹ Tierno Jiménez, Bernabé (1998). *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy.

⁴² Marsellach Umbert, G. (2003). *La autoestima*. <http://www.ciudadfutura.com/psico>

En resumen, podemos decir que la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida.

La autoestima significa saber que eres valioso y digno de ser amado. Valioso porque el niño es capaz de resolver algunas situaciones con éxito y por lo tanto puede estar a la altura de los demás, y digno de ser amado porque se trata de una persona y, por lo tanto, tiene derecho a ser amada de manera incondicional, es decir, sabe que está rodeada de personas a las que realmente les importa.⁴³

En la línea anterior Massó, F. (2001: 12 y ss.)⁴⁴ entiende que la autoestima comprende dos elementos psíquicos:

- La conciencia que cada uno tenemos acerca de nosotros mismos, de cuáles son los rasgos de nuestra identidad, cualidades y características más significativas de nuestra manera de ser. (Este grado de conciencia es lo que se denomina autoconcepto).
- El segundo elemento psíquico que comprende es un sentimiento. Es aprecio y amor que experimentamos hacia nuestra persona, la consideración que mantenemos hacia nuestros intereses, creencias, valores y modos de pensar.

Resumiendo, diremos que la autoestima se basa en la ingente cantidad y variedad de pensamientos, sentimientos, experiencias, vivencias y sensaciones que hemos ido acumulando a lo largo de nuestra existencia, pero especialmente durante las primeras etapas de la vida: infancia y adolescencia. Ese conglomerado de sentimientos, creencias, experiencias y evaluaciones se canalizan hacia un concepto elevado y firme sobre nuestra valía o, por el contrario, cristalizan en una línea de inutilidad, desconfianza en sí mismo, indefensión y percepción negativa de la propia realidad existencial.

⁴³ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La importancia de cuidar la autoestima*. Escuela de Padres. Orientación Familiar. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Madrid.

⁴⁴ Massó, Manuel Francisco (2001). *Ponte a vivir: valores y autoestima*. Madrid. Ediciones Eneida.

3.2.2.- Componentes de la Autoestima

La autoestima, proceso psíquico híbrido de pensar y sentir, repercute en satisfacer correctamente las necesidades y funciones corporales y psicológicas, así como los compromisos de nuestra proyección social.

Massó, F. (2003: 47 y ss.)⁴⁵ habla de dos dimensiones de la autoestima: el concepto propio (autoconcepto) y el amor propio.

3.2.2.1.- Concepto propio. (Autoconcepto)

La idea que tenemos acerca de quiénes somos o cuál va a ser nuestra identidad, la fabricamos mediante la conducta que desarrollamos.

Cualquier comportamiento, hasta el más anodino o trivial, nos induce a efectuar una valoración subjetiva, la que hacemos nosotros los protagonistas. Esta valoración podemos hacerla conscientemente o «*soto voce*», con sordina y casi sin darnos cuenta. Sobre ella, va a incidir la valoración que también hacen los demás, que han sido observadores o receptores de los efectos y consecuencias de nuestra acción.

El autoconcepto desempeña un importante papel en la vida de las personas. Tener un autoconcepto positivo es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y equilibrio psíquicos.

Así pues, acumularemos dos tipos de valoración: la propia y la ajena. Ambas son subjetivas y, por tanto relativas; pero las dos son necesarias e importantes.

La valoración ajena es tan subjetiva como la que podemos hacer nosotros sobre la acción de la que somos protagonistas.

⁴⁵ Massó, Manuel Francisco (2001). Op. Cit.

3.2.2.2.- El amor propio

Es el significado más directo de la palabra auto (sí mismo/a) estima (amor, aprecio). Para poder amar a otros, necesitamos amarnos a nosotros mismos, sentir aprecio y aun orgullo por ser como somos y contener los valores, cualidades y capacidades que hemos desarrollado.

El amor propio es un sentimiento legítimo que nos motiva a fijarnos objetivos y metas, así como a procurar ser eficaces en la resolución de nuestros problemas y a establecer alianzas y vínculos sociales sanos.

3.2.3.- Construyendo la Autoestima

La mayor y mejor autoestima es la merecida, la que se basa en logros reales, la que cada uno se gana con su propio esfuerzo. Si los padres y profesores enseñan a sus hijos o alumnos, desde las primeras edades, a esforzarse por ser un poco mejores cada día (desarrollo de virtudes) y por lograr la excelencia en todo (en los estudios, en la vida familiar, en la vida de amistad...), la autoestima vendrá sola.

Castillo Ceballos, G. (2003: 3)⁴⁶ entiende, «*que la verdadera autoestima se alimenta con la satisfacción que produce alcanzar nuevas metas por uno mismo*». Es frecuente que cuando un niño o un adolescente obtiene con su esfuerzo personal, el resultado que buscaba, se encuentre orgulloso del logro. En cambio, los hijos sobreprotegidos jamás podrán tener esa experiencia tan gratificante y tan formativa. Cada vez que los mayores les resuelven la dificultad a la que se enfrentan, se hacen más inseguros y desvalidos

Marsellach Umbert, G. (2003: 2)⁴⁷ marca las pautas para que la persona sea el mejor amigo de sí mismo. Para ello debe concederse:

1. *Aceptación: hay que identificar y aceptar nuestras cualidades y defectos.*
2. *Ayuda: debemos planear objetivos realistas.*
3. *Tiempo: hay que sacar tiempo regularmente para estar solos con nuestros pensamientos y sentimientos. Debemos aprender a disfrutar de nuestra propia compañía.*

⁴⁶ Castillo Ceballos, Gerardo (2003). *El desarrollo de la identidad personal*. Madrid. Asociación FERT.

⁴⁷ Marsellach Umbert, Gloria (2003). *La autoestima*. <http://www.ciudadfutura.com/psico>

4. *Credibilidad: prestemos atención a nuestros pensamientos y sentimientos. Hagamos aquello que nos hace sentir felices y satisfechos.*
5. *Animos: tomemos una actitud de «puedo hacerlo».*
6. *Respeto: no tratemos de ser alguien más. Hay que estar orgullosos de ser quien somos.*
7. *Aprecio: hay que premiarse por los logros, los pequeños y los grandes. Recordemos que las experiencias son únicamente nuestras. ¡Disfrutémolas!*
8. *Amor: aprendamos a querer a la persona tan única que somos. Aceptemos nuestros éxitos y fallos.*

3.2.4.- La Autoestima en la adolescencia

La adolescencia es uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima; es la etapa en la que la persona necesita hacerse con una firme *IDENTIDAD*, es decir, saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro. Son los años en que el niño pasa de la dependencia a la independencia y a la confianza en sus propias fuerzas. Es una época en la que se ponen sobre el tapete no pocas cuestiones básicas; piénsese en la vocación, en los planes para ganarse la vida, en el matrimonio, en los principios básicos de la existencia, en la independencia de la familia y en la capacidad para relacionarse con el sexo opuesto. Y a estos aspectos hay que sumar todos aquellos conflictos de la niñez que no se hayan resuelto y que surjan de nuevo, conflictos que habrá que afrontar también.

En la «*crisis de identidad*» de la adolescencia, el joven se cuestiona automáticamente, incluyendo la opinión que de sí mismo ha adquirido en el pasado. Puede rebelarse y rechazar cualquier valoración que le ofrezca otra persona, o puede encontrarse tan confuso e inseguro de sí mismo que no haga más que pedir a los demás aprobación y consejos de todo tipo. Sea cual fuere su aproximación a su nueva identidad, el adolescente pasará inevitablemente por una reorganización crítica de su manera de apreciarse con el consiguiente cambio en su autoestima.

Así las cosas, un adolescente con autoestima...

- actuará independientemente
- asumirá sus responsabilidades
- afrontará nuevos retos con entusiasmo
- estará orgulloso de sus logros
- demostrará amplitud de emociones y sentimientos

- tolerará bien la frustración
- se sentirá capaz de influir en otros

Marsellach Umbert, G. (2002: 4⁴⁸) en su artículo «*La autoestima en niños y adolescentes*», afirma que la autoestima puede desarrollarse convenientemente cuando los adolescentes experimentan positivamente cuatro aspectos o condiciones bien definidas:

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

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

La autoestima influye sobre el adolescente en la vida cotidiana en:

- cómo se siente
- cómo piensa, aprende y crea
- cómo se valora
- cómo se relaciona con los demás
- cómo se comporta

En muchas ocasiones, cuando hemos querido evaluar los niveles de autoestima de los adolescentes que están en nuestras clases, el enfoque dado

⁴⁸ Marsellach Umbert, G. (2002). *La autoestima en niños y adolescentes*. <http://www.ciudadfutura.com/psico/articulos>

en la mayoría de los casos ha sido cuantitativo, de tal suerte que se habla de «alta» o «baja» autoestima y por supuesto se le ha intentado medir a través de numerosos inventarios que varían por su grado de sofisticación y el nivel de confiabilidad. En opinión de Carl Roger y C. Rosenberg (1981: 22 y ss.)⁴⁹, la duda sobre lo atinado de estas aproximaciones surge ante dos cuestionamientos:

- *La «autoestima» es ante todo una abstracción, no es algo objetivo. Al no ser algo objetivo se han buscado formas para «operacionalizarla», como son el tipo y número de mensajes que nos mandamos a nosotros mismos en el monólogo interior y se pretenden identificar a través de los inventarios. Con esto se corre el riesgo de estar utilizando «entidades teóricas innecesarias», pues al final de cuentas lo que se mide son los mensajes.*
- *Al emplear la «autoestima» como explicación de la conducta, es muy fácil caer en una tautología.⁵⁰*

Los aspectos positivos que refuerzan las posibilidades del adolescente de cara a la vida adulta son:

- Saber con claridad con qué fuerzas, recursos, intereses y objetivos se cuenta.
- Relaciones personales efectivas y satisfactorias.
- Claridad de objetivos.
- Productividad personal: en casa, en el colegio y en el trabajo.

Entendemos como educadores que, ayudando a los adolescentes a acrecentar su autoestima, se pueden inducir situaciones beneficiosas y reforzar así los recursos del adolescente para la vida adulta. Para él, es una auténtica necesidad fraguar su identidad y sentirse bien consigo mismo. Si puede satisfacer tal necesidad a su debido tiempo, podrá seguir adelante y estar listo para asumir la responsabilidad de satisfacer sus necesidades en la vida adulta.

3.2.5.- Autoestima y Educación Física

Estamos viviendo en medio de una revolución del cuerpo. La imagen corporal puede ser vista como la relación entre el cuerpo de una persona y los procesos cognitivos como creencias, valores y actitudes. Desde este punto de

⁴⁹ Roger, Carl y Rosenberg, C. (1981). *La persona como centro*. Barcelona. Editorial Herder.

⁵⁰ Tautología: definir un término con él mismo.

vista, la imagen corporal puede ser definida como una representación interna, mental, o autoesquema de apariencia física de una persona.⁵¹

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, C.)⁵²

El mayor aporte a la teoría de la autoestima fue la aceptación de la multidimensionalidad. Los sujetos pueden tener diferentes percepciones de ellos en aspectos diferentes de su vida. Esa idea fue desarrollada y después confirmada por Harter (1988), y llevó al descubrimiento de perfiles. Estos perfiles comprenden varias subclases, cada una con la capacidad de evaluar la autopercepción dentro de un dominio específico. (Harter & Pike, 1983; 1984; Harter, Pike, Efrom, Chao & Bierer, 1983; citados por Casimiro Andújar; A. J. (2000: 2)⁵³ comprobaron que la autoestima consiste en diferentes dominios que son diferenciados de acuerdo con la evolución de la edad. Uno de esos dominios es la capacidad física percibida.

La mayor parte de los conflictos emocionales que se producen en el desarrollo de la personalidad son, principalmente, por falta de concordancia entre la imagen que tiene el niño de sí mismo y la que transmite la sociedad o el grupo concreto al que pertenece el sujeto. (Año, V. 1997: 28 y ss.)⁵⁴.

Efectivamente, para conseguir jóvenes activos, es necesario incidir en su autoestima, definida como «*el grado en que una persona valora la autopercepción de su propia imagen*»⁵⁵ (Junta de Andalucía, 1986: Glosario de

⁵¹ Becker, Benno. (2001). *El cuerpo y su implicación en el área emocional*. bennojr@voyager.com.br

⁵² Velázquez Callado, Carlos. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 7. Nº 36. Mayo de 2001.

⁵³ Casimiro Andujar, Antonio. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 5. Nº 24. Agosto de 2000.

⁵⁴ Año, Vicente (1997). *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid. Gymnos.

⁵⁵ Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. (1986). GLOSARIO DE PROMOCIÓN DE LA SALUD *Salud entre todos*. Separata técnica. Sevilla.

promoción de la salud). Tal como indica Torre Ramos, E. (1998)⁵⁶ «*la propia percepción de la habilidad motriz va a incidir en la elección, práctica y hábito de determinadas actividades físico-deportivas*».

Para incidir en la autoestima, primero hay que favorecer que el alumnado se autoconozca y se acepte, tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones. 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 Maurice Piéron, 1998: 12 y ss.)⁵⁷. 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 Ramos, E. (1998)⁵⁸:

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 involucrarse 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. Así, las actividades diseñadas para reforzarla se pueden considerar como promotoras de salud. En definitiva, para conseguir mejorar esta autopercepción durante las clases de Educación Física, diferentes autores (Fox y Biddle, 1988; Biddle y Goudas, 1994; Peiró, 1995; Sánchez Bañuelos, 1996; citados por Casimiro Andújar, A. J. 1999: 12 y ss.)⁵⁹ indican que se puede conseguir teniendo en cuenta algunos aspectos, como los siguientes:

➤ *Favoreciendo más la participación que el rendimiento, en entornos favorables, donde el objetivo será el esfuerzo y la mejora personal, y no el ser mejor que los demás. Así, reduciremos las desigualdades por género o habilidad, ya que tradicionalmente las expectativas hacia la actividad física son más positivas en los chicos que en las chicas.*

⁵⁶ Torre Ramos, Elisa (1998). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁵⁷ Pieron, Maurice (1998). Perspectivas de la Educación Física en el siglo XXI. En J. H. Hernández. y col. (eds), *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas: ACCAFIDE, págs. 19–45.

⁵⁸ Torre Ramos, Elisa (1998). Op. Cit.

⁵⁹ Casimiro Andujar, Antonio J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada

- *Proporcionando experiencias agradables que, además del placer, estimulan la motivación intrínseca (a través de ella, el niño quiere mejorar y aprender nuevas habilidades). Ello depende de la convergencia entre la motivación hacia la actividad física y la manera en que este deseo se consigue durante la participación. Así, el orgullo de lo bien hecho o el desánimo que acompaña al fracaso inciden en dicha motivación y autoestima.*
- *Informando sobre la importancia de la actividad física para la salud y favoreciendo experiencias reflexivas en los alumnos, en conexión directa con lo práctico (componente cognitivo).*
- *Proporcionando positivos feedbacks por el profesor, padres, grupo de iguales, etc...*
- *Adoptando medidas compensatorias sobre ciertos alumnos con anomalías funcionales leves.*
- *Poniendo a prueba las capacidades personales de los alumnos, a modo de reto o logro, con objetivos atractivos y progresivamente alcanzables, tal como indica la teoría motivacional de la perspectiva de metas de logro (Peiró, 1995). Así, las clases no pueden ser meros recreos, con la simple búsqueda de diversión, sin contemplar el valor educativo de las mismas.*
- *Favoreciendo que el alumno perciba cierta habilidad y condición física, producidas por la actividad física (percepción de competencia), lo cual desembocará en una mayor atracción hacia dicha actividad. Además, la consecución de una buena eficiencia técnica repercutirá en un menor consumo energético durante la actividad, fundamentalmente en deportes con cierta complejidad técnica, por lo que la actividad se puede prolongar más tiempo.*

En definitiva, la Educación Física a través de una adecuada aplicación de sus contenidos y con una metodología apropiada puede mejorar la autoestima.

Nuestro objetivo es favorecer, desde el primer momento, que el alumnado perciba los aspectos positivos de su personalidad y se dé cuenta de que son bastantes más, en número y en calidad, de los que él percibe como negativos. En este sentido, desde la clase de Educación Física y con la aplicación de nuestro Programa basado en los Juegos Cooperativos, pretendemos en relación con el valor *Autoestima*:

- Hacer que el alumnado perciba sus logros.
- Emplear el refuerzo positivo.
- Fomentar los comentarios positivos entre el alumnado.
- Repartir el protagonismo en las clases.
- Introducir juegos y dinámicas específicas.

3.3.- Conceptualizando el valor del Respeto

La Deportividad (fair play) es fundamentalmente el respeto a las reglas del juego. Pero también incluye conceptos tan nobles como amistad, respeto al adversario y espíritu deportivo.
Consejo Superior de Deportes

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001), conceptualiza el término respeto como,

Sentimiento que lleva a reconocer los derechos, la dignidad, decoro de una persona o de una cosa y a abstenerse de ofenderlos.

Respeto es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad. Estos deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida.⁶⁰

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos. Aceptarse lo mismo que resignarse. El principio de la aceptación es no convertirse uno mismo en el adversario de la propia existencia. Aceptarse no es gustarse más, ni tolerarse, ni admirarse, sino ser consciente sin juicios críticos, ni condena; es, en definitiva, la necesidad de encajar nuestra imagen real e ideal como garantía de nuestra propia aceptación.

Afirmarnos a nosotros mismos es tener voluntad de encajar en un contexto concreto nuestros sentimientos, pensamientos y valores; voluntad de permitir a los demás que perciban nuestras limitaciones.⁶¹

⁶⁰ Valores para vivir (2002). Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>

⁶¹ Albistur Unanue, Iñiqui (2002). *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25).

3.3.1.- El Respeto a uno mismo

El respeto comienza en la propia persona. El estado original del respeto está basado en el reconocimiento del propio ser como una entidad única, una fuerza vital interior, un ser espiritual, un alma. La conciencia elevada de saber «*quién soy*» surge desde un espacio auténtico de valor puro. Con esta perspectiva, hay fe en el propio ser, así como entereza e integridad en el interior. Con la comprensión del propio ser, se experimenta el verdadero autorrespeto.⁶²

El respeto a uno mismo significa reafirmarme en la valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el sentirme a gusto con los propios pensamientos, deseos, necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales. El respeto a sí mismo implica:

- una especie de egoísmo natural que es un derecho innato de todo ser humano orientado a la valoración y al compromiso consigo mismo.
- es la disposición a experimentar plenamente los propios pensamientos, sentimientos, emociones, acciones, no como algo lejano, o algo distinto a la propia persona, sino como parte de la esencia personal.
- conlleva la idea de autocrítica, de lo que es inadecuado.

La causa de todas las debilidades se origina en la ausencia de autorrespeto. La persona se llena de diferentes deseos o expectativas, exigiendo consideración o respeto de los demás. La persona, al hacerse dependiente de fuerzas externas en lugar de sus poderes internos, mide el respeto mediante los factores físicos y materiales, tales como la casta, el color, la raza, la religión, el sexo, la nacionalidad, el estatus y la popularidad. Cuanto más se mide el respeto sobre la base de algo externo, mayor es el deseo de que los demás tengan un reconocimiento hacia mí. Cuanto mayor es ese deseo, más se es víctima del mismo y se pierde el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Si las personas renunciaran al deseo de recibir consideración de los demás y se estabilizaran en el estado elevado de autorrespeto, la consideración y el respeto los seguiría como una sombra.

El desafío es desarrollar el valor del respeto en el propio ser y darle una expresión práctica en la vida diaria. Aparecerán obstáculos para probar la

⁶² Valores para vivir (2002). Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>

solidez del respeto y, con frecuencia, se sentirán en los momentos de más vulnerabilidad. Es necesaria la confianza en uno mismo para tratar las circunstancias con seguridad, de manera optimista, esperanzadora. En las situaciones en las que parece que todos los apoyos se han desvanecido, lo que permanece fiel es el nivel en que se ha podido confiar internamente en el propio ser.

3.3.2.- Respeto a los demás

Vivir en sociedad nos hace reflexionar sobre el valor *respeto*, pero con éste viene la diferencia de ideas y la tolerancia. Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás.

Por tanto, pretender ganar respeto sin permanecer consciente del propio valor original se convierte en el método mismo para perderlo. Conocer el valor propio y honrar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto. Puesto que tal principio tiene su origen en ese espacio prístino de valor puro, los demás sienten intuitivamente, la autenticidad y la sinceridad. En la visión y la actitud de igualdad, existe una espiritualidad compartida. Compartir crea un sentimiento de pertenecer, un sentimiento de unidad, un sentimiento de amistad, un sentimiento de familia.⁶³

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.

El concepto de Pluralidad, es el, de las diferencias de ideas y posturas respecto de algún tema, o de la vida misma. La pluralidad enriquece en la medida en la que hay más elementos para formar una cultura. La pluralidad cultural nos permite adoptar costumbres y tradiciones de otros pueblos, y hacerlos nuestros.

Así es como llegamos al concepto de intolerancia, es decir el no tolerar. Fácilmente, ante alguien que no piensa, no actúa, no vive o no cree como nosotros, podemos adoptar una actitud agresiva. Esta actitud, cuando es

⁶³ Cyberescuela (2002). *CyberEscuela S.A de CV*. El Salvador CA.

tomada en contra de nuestras ideas, se percibe como un atropello a uno de nuestros valores fundamentales: la libertad. La intolerancia puede ser tan opresiva, que haga prácticamente imposible la convivencia humana.⁶⁴

3.3.3.- Educando el Respeto

La educación significa Conocimiento y el Conocimiento requiere cambios que ayuden a avanzar.

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 influidos por su entorno (padres, profesores, amigos, situaciones). Su modo de pensar no siempre es el apropiado para desarrollar comportamientos de calidad, llenos de interés. Ya que un pensamiento desagradable provoca sentimientos negativos: enfados, tristezas, desgana...

A veces, al igual que los adultos se sienten desmotivados, rebeldes, cansados, decepcionados..., entonces comienzan a observar a los demás y en sus actitudes nos muestran acusaciones, alborotos, celos, discusión, diferentes formas de llamar la atención que muy a menudo son fuente de conflictos.

Lo más interesante, aún actualmente, es que el aula, la escuela, para el alumnado, es un lugar constante de aprendizaje, donde adquiere modelos de actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias, y estas le darán sentido y significado para el futuro.

Una de las responsabilidades que tenemos como educadores es buscar métodos para que los alumnos y alumnas se vayan encontrando a sí mismos y construyan de forma positiva su verdadera personalidad. Hacerles sentir lo gratificante es tener una actitud positiva ante situaciones de dificultad, actitudes solidarias y que fomenten respeto para ellos mismo y los demás.

3.3.3.1.- Las Normas organizan la convivencia

Toda organización que se forme para lograr uno o más objetivos determinados necesita de un conjunto de reglas. Los países poseen sus constituciones y leyes, las empresas poseen sus estatutos, los ejércitos sus

⁶⁴ [http://www. Encuentra Networks. el que encuentra.Com](http://www.Encuentra Networks. el que encuentra.Com).

códigos de conducta y honor, las profesiones, sus códigos de ética, en nuestros centros de enseñanza tenemos nuestro Reglamento de Organización y Funcionamiento, donde se incluyen normas generales, derechos y deberes de los alumnos, etc. La calidad de las reglas existentes en cualquier organización es uno de los factores que en definitiva determinan el éxito de la misma.

Sin embargo, el tema de las reglas, la disciplina y el orden parecen constituir un tabú para muchas personas, pues existe una apreciación con predisposición negativa hacia el tema. Hablar de reglas, en términos subjetivos, trae a la mente de muchos el autoritarismo.

3.3.3.2.- La Deportividad. Un caso particular de respeto a las Normas

La Deportividad (fair play) es fundamentalmente el respeto a las reglas del juego. Pero también incluye conceptos tan nobles como amistad, respeto 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, consideración del adversario, superando posiciones ordenancistas a favor de una serie de comportamientos que tengan el sello propio de quienes aceptan el compromiso de ser deportivos. 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 conocer mejor, a expresarse y a desarrollarse en un entorno social en el que se valore la salud y el bienestar.⁶⁵

Sin embargo, el carácter educativo que pueda alcanzar la actividad físico-deportiva, dependerá, entre otros factores, de la manera en que los niños y jóvenes han de enfrentarse al dilema del juego limpio, es decir decidir entre el

⁶⁵ Extracto del Código Ético del Consejo Superior de Deportes. Para fomentar, impulsar y contribuir a la realización de estos fines y valores, el Consejo Superior de Deportes ha elaborado un Código Ético a fin de conseguir que se establezcan nuevas pautas de conducta y comportamiento de los estamentos participantes en el mundo del deporte, entidades, clubes, deportistas, técnicos y dirigentes deportivos. El Código parte de la consideración de que el comportamiento ético es esencial tanto en la actividad como en la gestión deportiva. Dicho comportamiento permite encauzar la rivalidad y la controversia deportiva desde unas pautas diferentes y socialmente aceptables que puedan producir ejemplaridad frente a otras formas de relación social.

respeto de las normas del juego, o saltarse las reglas establecidas con el único fin de ganar. Para que se dé el desarrollo moral en un contexto deportivo, deben idearse estrategias de razonamiento moral que vayan más allá de la convención social. Esta hace referencia al aprendizaje de los valores que tradicionalmente se han difundido del deporte, que sólo se limitan al cumplimiento de las normas necesarias para su práctica, sin que en ello exista algún razonamiento que justifique la necesidad del respeto por los mismos. Trabajos de otros investigadores indican que los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes mejoran por el uso de un sistema de intervención estructurada, más que por otros que simplemente expongan a los deportistas a la interacción propia derivada del juego (Weiss, 1984; Romance, 1984; Bredemeier, 1994; citados por Echegoyán Babio, Y. 2002: 3)⁶⁶.

3.3.5.- Respeto y Educación Física

Ayuda a construir una ética para la convivencia, que permita al alumnado desenvolverse en la sociedad actual y desarrollar las habilidades necesarias para que puedan autoconstruir y reconstruir, a lo largo de sus vidas, su código ético.

Por ello la Educación Física pretende que el alumnado sea capaz de participar en las actividades en grupo como recurso para fomentar la colaboración y solidaridad, respetar la opinión de los demás, actitud de respeto frente a las diferencias existentes entre las personas y grupos humanos; aceptar las normas del grupo, respetar y conservar los materiales de uso común, responsabilidad frente al trabajo y los compromisos adquiridos...

Desarrollar actitudes de compañerismo y no violencia en las actividades físico-deportivas, dentro y fuera del centro; adquirir hábitos de tolerancia ante cualquier opinión, aceptar las normas propuestas por el grupo, desarrollando actitudes de tolerancia y cooperación, valorar la importancia la convivencia pacífica entre personas de diferentes culturas, razas, sexos, edades,...En definitiva, tolerancia y respeto a los demás, a las diferencias y aceptación del diálogo como causa para resolver las situaciones conflictivas.

Estas pautas de participación y relación social deben contribuir al desarrollo de determinadas sensibilidades como la del respeto a las distintas

⁶⁶ Echegoyán Babio, Yolanda (2002). ¿Puede la Educación Física actual abordar los valores que inciden directamente en la formación íntegra de los alumnos? *Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 48 - mayo de 2002.*

nacionalidades y razas, al medio ambiente y a la calidad de vida como factores de convivencia social.

La preservación de estos valores hace necesario que el deporte recupere algunos de sus elementos tradicionales y que, por tanto, el respeto a las reglas del juego, la lealtad, la ética y la deportividad sean elementos de vertebración de los participantes en el mismo.

Algunas propuestas prácticas para el aprendizaje de reglas y cumplimiento de normas en las clases de Educación Física las realiza Rodríguez González, M. (2001: 2)⁶⁷,

- Cumplimiento de un código de conducta.
- Establecimiento de preceptos, reglas y normas que rigen la actividad y entre las que deben estar presentes entre otras las siguientes normas:
 - Normas de corrección en la utilización del material y las instalaciones.
 - Normas para la sensibilización para la conservación y el mantenimiento del material y las instalaciones deportivas.
 - Normas para la consolidación de hábitos higiénicos.
 - Normas internas.
 - Normas reglamentarias en juegos y deportes.
 - Pactos para el establecimiento de normas de juego.
 - Normas para la eliminación de actitudes de indisciplina.

3.4.- Conceptualizando el valor de la Salud.

3.4.1.- Aproximación a un concepto de Salud.

El nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad.
M. Salleras

La preocupación por el valor de la salud no es nueva, sino que desde antiguo ha sido una de las grandes preocupaciones de la humanidad. El concepto de salud generalmente se ha identificado durante mucho tiempo con el de *normalidad*, pero definir este concepto desde el punto de vista biológico,

⁶⁷ Rodríguez González, Mercedes. (2001). La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 34 - Abril de 2001*.

es bastante complejo debido a las connotaciones que tiene, tanto física como psíquicamente.

Hasta 1946, se entendía como la ausencia de enfermedad física. El principal responsable de eliminar esta enfermedad es el médico y por lo tanto existe un papel pasivo del enfermo a lo largo de su etapa evolutiva.

La Organización Mundial de la Salud (OMS)⁶⁸, en 1946, define la salud como el «*estado de bienestar completo —físico, psíquico y social— y no la simple ausencia de enfermedad o invalidez*». Según se desprende de esta definición, se puede observar que es bastante difícil cuantificarla, pues depende en gran medida de aspectos subjetivos.

Por primera vez, dentro del estado de salud, se delimitan tres aspectos o componentes distintos (físico, mental y social) pero que a la vez están claramente interrelacionados.

Al mismo tiempo, la OMS indica que el acceso a la salud es uno de los derechos fundamentales de toda persona (independientemente de su raza, religión...) y propone a todos los gobiernos la posibilidad de lograr para todos los habitantes de la Tierra un nivel de salud que les permita llevar una vida social y económicamente productiva (Ginebra, 1977). Para alcanzar este objetivo, cada país ha de poner los medios que estime oportunos, protegiendo a sus ciudadanos de enfermedades infecciosas, creando una red pública sanitaria acorde a las necesidades, erradicando patologías locales y en general, luchando contra las enfermedades que más afecten a su población (hipertensión, infarto, cáncer, obesidad, etc.).

⁶⁸ La Constitución de la Organización Mundial de la Salud, fue adoptada en Nueva York, el 22 de julio de 1946, por la Conferencia Institucional de la Salud. Fue firmada por los representantes de 61 Estados y entró en vigor el 7 de abril de 1948. Sus pretensiones generales son: la promoción de la cooperación técnica en materia de salud entre las naciones; la aplicación de programas para combatir y erradicar las enfermedades y la mejora de la calidad de la vida .

Sus objetivos son:

- Reducir el exceso de mortalidad, morbilidad y discapacidad con especial énfasis en las poblaciones pobres y marginadas.
- Promover estilos de vida saludables y reducir los riesgos para la salud.
- Desarrollar sistemas de salud más justos y eficaces que sean financieramente más equitativos.

La Asamblea Mundial de la Salud es el órgano que dirige las actividades de la OMS y está formado por 191 miembros que se reúnen anualmente. Además, la OMS cuenta con un Consejo Ejecutivo integrado por 32 expertos de la salud.

Diferentes definiciones ponen el énfasis en alguno de los componentes del concepto global de la OMS, así, para,

Salleras, M. (1985)⁶⁹ y colaboradores consideran que la salud es

El nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad.

Rodríguez Marín, R. (1993)⁷⁰ entiende que la salud no es sólo la ausencia de enfermedad, sino la búsqueda de la plenitud. En sus palabras,

...sino que ha de ser entendida de una forma más positiva, como un proceso por el cual el hombre desarrolla al máximo sus capacidades actuales y potenciales, tendiendo a la plenitud de su autorrealización como entidad personal y como entidad social.

Marcos Becerro, J. F. (1995)⁷¹ entiende el concepto de salud como algo que nos viene dado, en gran medida por nuestra herencia genética,

La salud es un bien, el cual suele ser poco apreciado hasta que se pierde, pero muy deseado cuando se carece de él.

3.4.2.- La Salud, un Tema Transversal

La Educación para la Salud (EPS) ha sido considerada como uno de los campos de innovación de la Reforma Educativa en curso en España, y cobra cada vez mayor importancia como área de trabajo pedagógico en la educación reglada y en la educación social (no reglada).

Sin embargo, la Educación para la Salud (EPS) es una práctica antigua, aunque ha variado sustancialmente en cuanto a su enfoque ideológico y metodológico como consecuencia de los cambios paradigmáticos en relación a la salud: De un concepto de salud como no-enfermedad hacia otro más global, que considera la salud como la globalidad dinámica de bienestar físico, psíquico y social.

⁶⁹ Salleras, M. y cols. (1985).. Educación y promoción de la salud. www.ua-cc.org/educacion3.jsp

⁷⁰ Rodríguez Marín, Rafael (1993). Reflexiones sobre educación para la salud. Propuesta de intervención. En *Sesiones para la salud*, n° 5., pág. 2 y ss.

⁷¹ Marcos Becerro, Juan Francisco y cols. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores*. Tomos I y II. Madrid. Ed. R. Santonja.

El paso del concepto negativo de la salud a una visión positiva ha conducido a un movimiento ideológico, según el cual, las acciones deben ir dirigidas a fomentar estilos de vida sanos, frente al enfoque preventivo que había prevalecido hasta entonces. Paralelamente, se ha producido un cambio terminológico: De la tradicional denominación de Educación Sanitaria a la actual Educación para la Salud (EPS).

Así pues, la EPS, que tiene como objeto mejorar la salud de las personas, puede considerarse desde dos perspectivas:

- Preventiva.
- De promoción de la salud.

Desde el punto de vista preventivo, capacitando a las personas para evitar los problemas de salud mediante el propio control de las situaciones de riesgo, o bien, evitando sus posibles consecuencias.

Desde una perspectiva de promoción de la salud, capacitando a la población para que pueda adoptar formas de vida saludables.

Esta revolución ideológica ha llevado, como consecuencia, a la evolución en los criterios sobre los que se sustenta el concepto de EPS.

Se puede entender que la Educación para la Salud es un proceso de formación, de responsabilización del individuo a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, como un intento de responsabilizar al alumno y de prepararlo para que, poco a poco, adopte un estilo de vida lo más sano posible y unas conductas positivas de salud.⁷²

La Educación para la Salud se relaciona con otros temas transversales en cuanto favorezcan o participen de cuestiones saludables. Así, un medio ambiente saludable invade el aspecto físico, pero también el cultural y el social; la Educación Vial como medio para evitar accidentes o conductas agresivas; la Educación para el Ocio para orientar aficiones deportivas y sociales, que no entrañen riesgos para la salud personal o de los otros; la Educación para el Consumo como prevención de drogodependencias o desarrollo de aptitudes personales para un consumo sano y racional; o la Educación para la Paz como

⁷² Adaptado de Orientaciones y Programas. Educación para la Salud en la Escuela. Generalitat de Catalunya, (1984).

garante de actitudes no violentas y solidarias que favorecen un clima social sano.

En opinión de Llaneras, P. y Méndez, M. (2000)⁷³, existen otros temas transversales que consideramos implícitos en la Educación para la Salud, como es el concepto de la «*coeducación*» o de la educación para la Igualdad e Interculturalidad, puesto que no consideramos «*diferencia alguna*» que distinga conceptos de salud distintos para unos y para otros, para blancos o amarillos, para fieles o infieles; todos, por supuesto, tienen derecho a una misma calidad de vida, estado de bienestar y felicidad. La salud no puede discriminarse para unos y para otros.

3.4.3.- Educando el Valor Salud

La salud es un derecho de la persona como tal y como miembro de la comunidad, pero además es una responsabilidad personal que debe ser fomentada y promocionada por la sociedad y sus instituciones. En consecuencia, hay que promover igualmente en el individuo la auto responsabilidad para defender, mantener y mejorar su salud, fomentando la mayor autonomía posible respecto al sistema sanitario.

La promoción de la salud es una tarea interdisciplinar que exige la coordinación de las aportaciones científico técnicas de distintos tipos de profesionales. También es un problema social y un problema político, cuyo planteamiento y solución pasa necesariamente por la participación activa y solidaria de la comunidad.

En cada una de las dimensiones, física, psicológica y social de la salud, se pueden contemplar dos estados extremos y contrapuestos: por una parte, un estado de signo positivo, de bienestar, y por otra, un estado de signo negativo, enfermedad. Frente a la contraposición de salud perfecta o enfermedad, la concepción actual de la salud plantea la posibilidad de estados muy diversos e intermedios dentro de la dimensión salud-enfermedad de acuerdo con la ubicación del individuo en cada lado de la escala. En este sentido, y, en relación con las metas de la educación física, la idea de que «a

⁷³ Llaneras, Pilar y Méndez, Manuel (2000). *Educación en Valores: Educación para la Salud*. Madrid. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

los estados positivos de salud se les asocia con un estado de vida adecuado» constituye una noción capital. (Sánchez Bañuelos, F. 1999).⁷⁴

En ocasiones, la pérdida de la salud se origina por causas ajenas a la voluntad del individuo, pero en otras son los hábitos libremente escogidos por la persona los que la producen.

Conservar la salud y prevenir determinadas enfermedades implica conocer cuáles y cuántos son los factores de riesgo que los determinan, renunciando para ello a ciertos hábitos muy arraigados hoy en día en la sociedad actual, tales como el tabaco, alcohol, una adecuada alimentación, la contaminación, el sedentarismo, la contaminación ambiental, las relaciones sexuales seguras, etc.

Por todo ello, es conveniente educar desde la infancia en estos valores, aun a pesar del marco físico o social que nos haya tocado vivir, pues ahora el individuo (tomando como referencia la escuela, la familia y el sistema sanitario) tiene responsabilidad en cuanto a la gestión de su propia salud y de elegir conductas de vida apropiadas para conservar la misma.

Algunas características clave que presentan los programas de EPS como efectivos respecto a la metodología son las siguientes:

- Que incorporen métodos de aprendizaje activos.
- Que vayan dirigidos hacia las influencias sociales y la de los medios de comunicación de masas.
- Que refuercen los valores individuales y las normas grupales.
- Que promuevan el desarrollo de habilidades (sociales, fundamentalmente).

Una estrategia especialmente efectiva es el trabajo en grupo de iguales. Sus principales ventajas son:

- Mayor adecuación de los contenidos y estrategias.
- Mayor motivación y crédito de la información.

⁷⁴ Sánchez Bañuelos, Fernando (1999). *El Concepto de Salud, su Relación con la Actividad Física y la Educación Física Orientada hacia la Salud*. Revista *Áskesis*, 6.. 17-34.

Los adolescentes conceden mucho mayor valor a la información obtenida en el grupo que a la suministrada desde arriba. El alumno debe llegar a hacer suya la actividad de aprendizaje, y el educador debe desempeñar el papel de facilitador del aprendizaje. En este sentido, hay que procurar siempre usar métodos participativos

- Que potencien la adquisición de habilidades sociales la competencia en la comunicación y la resolución de conflictos.
- Que incidan en la responsabilidad en la autoestima y en la toma de decisiones.
- Que faciliten la práctica de las habilidades aprendidas.

En este sentido la OMS (1983) considera que *«Si enfocamos la educación sanitaria desde un modelo participativo, y adaptado a las necesidades, la población adquirirá una responsabilidad en su aprendizaje y éste no estará centrado en el saber, sino también en el saber hacer»*⁷⁵.

Como contenido educativo, la educación para la salud ha de formar parte de los programas y *currículos* educativos en todos los niveles. Es necesario que los adolescentes sean capaces de conocer las limitaciones y las posibilidades del propio cuerpo, pero hay que hacerlo en el contexto directo donde viven.

La salud como tema de debate ético significa que los adolescentes han de saber reconocer sus prejuicios sobre la salud y admitir la variedad de creencias asociadas a la salud, pero sobre todo que la sociedad actual plantea retos constantes sobre los cuales hay que tener una posición tomada, con toda la flexibilidad que se quiera, pero siempre a partir de unos referentes determinados.

Finalmente, hay que entender que la educación para la salud tiene que preparar para la toma de decisiones, tiene que ayudar en la adquisición de habilidades que nos faciliten la toma de decisiones de manera autónoma y responsable, y siempre en contextos sociales. Por lo tanto, no podemos olvidar los factores emotivos y racionales que forman parte de la toma de decisiones, y aquí entra en escena el papel de educadores (padres, maestros, monitores, abuelos....) y también el entorno educativo en general (medios de comunicación, amigos...).

⁷⁵ Marías, Isidre y Cruz Molina, J. M. R. (2000), Educación para la salud. Recursos para educadores. Páginas Internet. www.senderi.org/sendcast/but14cast/editorial

3.4.4.- Educación Física y Salud

Existen estudios llevados a cabo en nuestro país que han analizado la práctica de actividad física en población escolar, Citamos los de Mendoza y cols. (1994)⁷⁶; Sánchez Bañuelos, F. (1996)⁷⁷; García Montes, E. (1997)⁷⁸; Tercedor Sánchez, P. (1998)⁷⁹; Torre Ramos, E. (1998)⁸⁰; Casimiro Andújar, A. J. (1999)⁸¹ o bien en población adulta los trabajos de García Ferrando, M. (1997)⁸²; García Montes, E. (1997, ibídem); Palomares Cuadros, J. (2003)⁸³, entre las coincidencias encontradas por estos autores se encuentran:

- Los niveles de actividad física están disminuyendo entre los jóvenes de los países de todo el mundo, especialmente en las zonas urbanas pobres. Se estima que menos de un tercio de los jóvenes son suficientemente activos para que su salud y bienestar presente y futuro se beneficien de ello.
- El declive en la actividad física se debe en gran medida a la adopción cada vez mayor de modos de vida sedentarios. Por ejemplo, cada vez son menos los niños que van a la escuela andando o en bicicleta, y se dedica demasiado tiempo a mirar la televisión, jugar con juegos informáticos y utilizar computadoras, con mucha frecuencia a expensas del tiempo y de las ocasiones dedicadas a la actividad física y a los deportes.

⁷⁶ Mendoza, R. y cols. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.

⁷⁷ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva, Madrid.

⁷⁸ García Montes, María Elena (1997). *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

⁷⁹ Tercedor Sánchez, Pablo y cols. (1998). La promoción de la actividad física orientada hacia la salud. Un camino por hacer. En: *Motricidad*, 4, pág. 203-207.

⁸⁰ Torre Ramos, Elisa (1999). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁸¹ Casimiro Andujar, Antonio J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁸² García Ferrando, Manuel (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia. Tirant lo Blanch.

⁸³ Palomares Cuadros, Juan (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y uso de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Muchos factores impiden a los jóvenes la práctica regular de actividad física: la falta de tiempo y de motivación, un apoyo y una orientación insuficientes por parte de los adultos, los sentimientos de vergüenza o incompetencia, la falta de instalaciones y locales seguros para la actividad física y la simple ignorancia de las ventajas que proporciona.⁸⁴

Los contenidos de Educación Física ofrecen a los jóvenes la posibilidad de expresarse, de adquirir confianza en sí mismos y de desarrollar sentimientos de éxito, también favorecen las relaciones y la integración social. Estos efectos positivos sirven por otro lado para contrarrestar los riesgos y daños causados por el modo de vida exigente, competitiva, estresante y sedentaria tan común entre los jóvenes de hoy. La participación en actividades físicas y deportivas adecuadamente orientadas también puede fomentar la adopción de otros comportamientos saludables que excluyen el consumo de tabaco, alcohol, drogas y los comportamientos violentos. Puede además propiciar una dieta sana, un descanso adecuado y estilos de vida más seguros.

Los hábitos de actividad física adquiridos durante la niñez y la adolescencia tienen más probabilidades de mantenerse a lo largo de toda la vida, proporcionando así la base de una vida activa y saludable. Por otra parte, los modos de vida poco sanos, como el estilo de vida sedentario, los regímenes alimenticios mal equilibrados y el abuso de ciertas sustancias, adoptados durante las primeras etapas de la vida, tienen tendencia a persistir en la vida adulta.

Los centros de enseñanza ofrecen posibilidades únicas para dar a los jóvenes tiempo, instalaciones y orientación para la actividad física. Es función y responsabilidad de las escuelas impulsar todos los aspectos del crecimiento y el desarrollo de los niños y los jóvenes. En la mayoría de los países, por medio de los programas de educación física, las escuelas ofrecen la única posibilidad sistemática que se proporciona a los jóvenes de participar en actividades físicas y aprender de ellas.

La amplia participación en juegos, deportes y otras actividades físicas, tanto en la escuela como durante el tiempo libre, es esencial para el desarrollo sano de todos los jóvenes. Para garantizar que los niños y los jóvenes se muevan por su salud, es necesario que dispongan de lugares seguros, oportunidades y tiempo, así como del buen ejemplo de sus profesores, padres y amigos.

⁸⁴ Organización Mundial de la Salud (2002). Ponencia Marco *Por tu salud muévete*. Día Mundial de la Salud

4.- LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA BASADO EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS

El profesorado desarrolla su labor docente dentro de unos cauces éticos y el alumnado pone en práctica la moralidad en términos de un comportamiento responsable.
José Devís Devís

La educación en valores se mueve, pues, en el difícil equilibrio entre dos necesidades: la de proporcionar patrones morales acordes con la inserción del individuo en la sociedad y la de promover la libertad de elección y la autonomía o independencia del juicio.

El punto de encuentro se halla, como señala Camps, V. (1994)⁸⁵,

...en un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirva de marco y de criterio para controlar hasta dónde lleguen nuestras exigencias éticas individuales y colectivas.

La ética de la competición resulta hoy dominante en nuestra sociedad, y la institución escolar, como reproductora de los esquemas existentes en el entorno que la acoge, no es ajena a este hecho.

Pero el deseo de que la realidad cambie siempre ha sido uno de los grandes motores para el progreso. Ello nos lleva a valorar una alternativa: entender la escuela como un agente de transformación individual y colectiva, un medio para la evolución personal y el cambio social. Y si la igualdad, la tolerancia, la paz y la cooperación son valores asumibles por todos, debemos incorporarlos como metas a las que acercar la realidad que nos rodea.

El aprendizaje de valores, actitudes y normas se adquiere, como señala Solé, I. (1977)⁸⁶,

...en un contexto interpersonal en el que el proceso de construcción del alumno es inseparable de las ayudas que recibe, de los retos que se le plantean, de las directivas que se le ofrecen, de las correcciones que se le facilitan.

Pero, por otra parte, tal como indica Fabra, M^a. L. (1994)⁸⁷,

⁸⁵ Camps, Victoria (1994). *Los valores de la educación*. Madrid, Islanda-Anaya.

⁸⁶ Solé, I. (1977). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de pedagogía*, nº 225, pág.. 50-53.

⁸⁷ Fabra Sales, María Luisa (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona. CEAC.

No podemos permitir que los alumnos sientan que pierden la identidad sumergidos en una dinámica que no comprenden ni controlan; bien al contrario, el grupo ha de estimular lo que de positivo hay en las personas, quienes, en situación grupal, podrán aprender a desempeñar diferentes roles, a descubrir al otro (a los otros o a las otras), a comunicarse, a negociar, a decidir y a resolver problemas, todo lo cual, evidentemente ha de causar un efecto positivo en su desarrollo intelectual y social [...]

Desde la Educación Física, es posible educar en este sistema de valores. Para ello, es necesario propiciar entre nuestros alumnos un ambiente relajado y entusiasta que genere seguridad personal, que suscite sentimientos positivos y que acoja el encuentro alegre con los compañeros. Sin embargo, esta premisa, siendo necesaria, no es suficiente. No hemos de olvidar que la educación en valores, también en nuestra área curricular, se sustenta en las vivencias vinculadas a las interacciones sociales, en el diálogo constructivo y no exento de sentido crítico, en la búsqueda de medios para la superación de conflictos, en la reflexión y en la elaboración de significados personales.

En el esclarecimiento de este conjunto de «valores deseables», debe participar toda la comunidad educativa y social, llegando a un resultado de consenso. ¿De qué serviría, si no fuera así, orientar la Educación Física hacia unos valores concretos si éstos no son coincidentes o, en el peor de los casos, se oponen a los promovidos a través de otras áreas curriculares y/o dentro del entorno familiar?

Gutiérrez Sanmartín, M. (1995)⁸⁸, en esta línea de pensamiento, señala:

(...) al tratar de educar y promocionar valores sociales y personales mediante la actividad física y el deporte, entendemos que este proceso debe realizarse a través de una intervención social general, en la que se tengan en cuenta los valores de la persona como individuo y del entorno en el que se desarrolla, los valores de la política educativa general, los valores de la política deportiva y los valores que transmiten los medios de comunicación social, aplicando un tratamiento interdisciplinario en el que, además de considerar cada uno de los sectores individualmente, se mantengan suficientes lazos de unión entre ellos como para que el conjunto aporte un resultado superior al de la suma de sus partes.

Asumido este principio, podemos centrarnos en las aportaciones que la Educación Física hace a la educación en valores, actitudes y normas.

Durante las últimas décadas, el currículo de nuestra área se ha basado en actividades de tipo competitivo que situaban el deporte en el último eslabón de la cadena de aprendizaje. También se ha atribuido, con frecuencia, a la

⁸⁸ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid. Gymnos.

actividad deportiva un alto valor en la formación moral. Ahora bien, a poco que profundicemos podemos concluir que la práctica del deporte, en particular, y de las actividades competitivas, en general, puede transmitir valores deseables y otros que no lo son tanto y, en última instancia, no constituye una forma de educación moral. Más bien puede ser entendida como un entorno en el que, como indica Devís Devís, J. (1996)⁸⁹, «*el profesorado desarrolla su labor docente dentro de unos cauces éticos y el alumnado pone en práctica la moralidad en términos de un comportamiento responsable*». Y, sin duda, este modo de entender el juego de competición y el deporte está en la conciencia de los profesores/as de Educación física. Así lo señala Arnold, Peter J. (1991: 85)⁹⁰:

...lo que con seguridad pretende lograr el profesor no es una forma pervertida y degenerada de competitividad interesada por demostrar la superioridad y por ganar a cualquier precio, sino conseguir que sea un «buen juego», de modo que todos los jugadores puedan beneficiarse y disfrutar [...]. A la hora de observar el modo en que se desarrolla, un buen profesor se interesa por lograr que los chicos entiendan y se sometan gustosos a las reglas, se acomoden a su espíritu y adquieran cualidades admiradas como el coraje y la determinación, así como también que se comporten de una manera amistosa y deportiva.

La aceptación del reto que supone oponerse a los demás sin que ello derive en actitudes de menosprecio o rivalidad, el respeto a las normas o la aceptación del hecho de ganar o perder son, pues, algunas de las actitudes que se vinculan con valores como la deportividad o el juego limpio y que se pueden desarrollar a través de deportes y actividades de competición.

Ahora bien, ¿dónde encajan actitudes como la ayuda a los demás, la búsqueda del beneficio del grupo o la valoración y el reconocimiento de la necesidad de cooperar con los otros para el crecimiento personal y social? Estas actitudes y los valores sobre los que se asientan podrían ser perfectamente asumibles por la comunidad educativa como «*proyectos ideales de comportamiento*». Y sin embargo, a veces, resultan difícilmente abordables desde la competición.

Es aquí donde surge una de las grandes posibilidades educativas de los juegos de cooperación. Como actividades lúdicas que son, fomentan la adquisición de valores a través de la acción vivenciada; por su orientación cooperativa llevan a una valoración positiva de la ayuda, la colaboración, la

⁸⁹ Devís Devís, José (1996). *Educación Física, deporte y currículum-Investigación y desarrollo curricular*. Madrid. Visor.

⁹⁰ Arnold, Peter J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid. Morata.

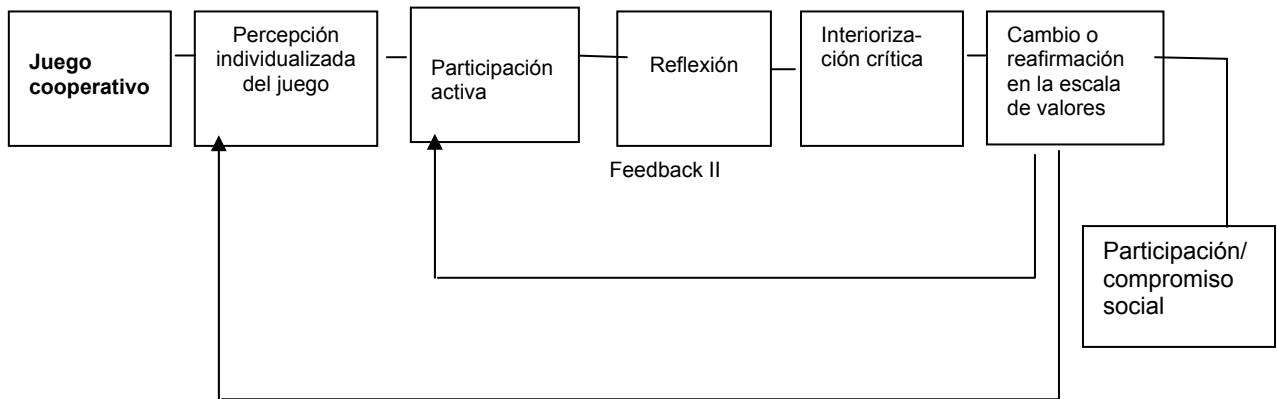
equidad, el respeto a las necesidades de los otros, el altruismo, la solidaridad, etcétera.

Cabe, finalmente, preguntarnos de qué modo se produce este cambio o afianzamiento de valores a través de las actividades lúdicas cooperativas. A ello vamos a tratar de responder a través del siguiente modelo.

- A. La propuesta de juego cooperativo marca unos cauces en los que se desenvolverá la actividad lúdica. Entre ellos cabe destacar: la orientación hacia el grupo, la búsqueda de la acción coordinada con los compañeros, las relaciones de ayuda y la obtención de un resultado común para todos.
- B. El alumno percibe de una forma individualizada estas demandas del juego y les atribuye un valor inicial. Percepción y valoración se caracterizan por ser específicas de cada persona. Son posibles los puntos de intersección con otros compañeros de juego, pero se guían, fundamentalmente, por los aspectos que definen a cada participante como un ser original.
- C. A través de la participación activa en el juego, el alumno explora, experimenta sensaciones, observa modelos de actuación y descubre lo que de satisfactorio e insatisfactorio hay en la cooperación con los demás.
- D. La actuación se une a la reflexión, que dota de significado a las acciones propias y ajenas.
- E. De este proceso de reflexión se origina la interiorización crítica de determinadas actitudes y normas y de los valores que las sustentan. Cada alumno podrá tener los elementos de juicio necesarios para la posible incorporación a su estructura personal de aspectos como la solidaridad, la cooperación, la ayuda o la igualdad entre personal, o para reafirmarse en ellos.

De este hecho podrá derivar una nueva forma de percibir el juego (feedback I) y un modo distinto de participación lúdica (feedback II). Pero, y esto es más importante, se podrá adoptar un modo diferente de percibir la realidad (aspecto cognitivo), una forma distinta de sentir (aspecto afectivo) y un distinto modo de participación activa en su entorno (aspecto conductual).

Si estos cambios cognitivo, afectivo y conductual traspasan los muros del medio escolar y guían la actuación personal la educación en valores a través del juego cooperativo habrá adquirido su verdadera dimensión.



Cuadro IV.2.- Cambio de actitudes y valores a través del juego cooperativo.

CAPÍTULO V

**MODELOS, ESTRATEGIAS Y
RECURSOS DIDÁCTICOS
PARA EDUCAR EN VALORES
EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN
FÍSICA.**

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

1.- LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS EN EDUCACIÓN MORAL

- 1.1.- Autoconocimiento y clarificación de valores
- 1.2.- Autorregulación y autocontrol de la conducta
- 1.3.- Comprensión crítica
- 1.4.- Construcción conceptual
- 1.5.- Diagnóstico de situaciones
- 1.6.- Discusión de dilemas morales
- 1.7.- Habilidades sociales
- 1.8.- Resolución de conflictos
- 1.9.- *Role-playing*
- 1.10.- Estudio de casos
- 1.11.- Análisis de valores y análisis crítico de la realidad
- 1.12.- Comentario crítico de textos
- 1.13.- El método sociométrico de Tormo
- 1.14.- Aprendizaje significativo. Elaboración de mapas conceptuales
- 1.15.- La Narración
- 1.16.- Dinámica relacional
- 1.17.- El Debate
- 1.18.- Asamblea
- 1.19.- Dinámica sobre los derechos humanos
- 1.20.- Grupo de Discusión

- 1.21.- Diálogos a partir de un texto
- 1.22.- Presentación de un problema/tema
- 1.23.- Enfoque socioafectivo
- 1.24.- Incidente crítico o registro anecdótico
- 1.25.- Trabajo Cooperativo
- 1.26.- Investigación en la acción y aprendizaje por descubrimiento
- 1.27.- Diagnóstico de la tolerancia
- 1.28.- Un laboratorio para el ejercicio de la tolerancia
- 1.29.- Fomentar el autoconcepto y autoestima
- 1.30.- Imágenes poéticas
- 1.31.- El caminante solitario
- 1.32.- Diagnosticar prejuicios y estereotipos
- 1.33.- Las gafas de los sentimientos
- 1.34.- Rostros con identidad

2.- MODELOS PARA UNA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

- 2.1.- Modelo de Compromiso personal del docente
- 2.2.- Modelo Ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte
- 2.3.- Modelo Educativo-Ético-Ecológico de Educación en valores a través de la práctica físico-deportiva
- 2.4.- Propuesta de Educación en Valores desde la Educación Física para la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

3.- RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES UTILIZADOS EN NUESTRO PROGRAMA PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES

3.1.- Organización de las técnicas y recursos utilizados

3.2.- Técnicas y recursos para la educación moral (valores, actitudes, normas y hábitos): secciones del programa que hemos utilizado este curso

La evolución de una moral a otra estaría determinada, fundamentalmente, por la maduración del sistema cognitivo humano, concibiendo una secuencia similar para todas las personas.

Jean Piaget

Como hemos analizado en el Capítulo IV, la LOGSE (1990) y en la actualidad la LOCE (2002) plantean incorporar los contenidos referidos a valores, actitudes y normas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, sólo en los últimos años, algunas comunidades con competencias educativas han elaborado documentación dirigida al profesorado para prepararlos y ofrecerles orientaciones metodológicas sobre cómo se debe realizar esa transmisión.

La mayoría de los documentos que maneja el profesorado son experiencias que han sido divulgadas por los profesionales del área, que se han esforzado en dar alternativas y plantear propuestas, que en cierta medida puedan ser extrapolables a los diferentes contextos.

Conviene que antes de exponer modelos, estrategias y recursos para la educación en valores, comencemos por indagar y reflexionar de manera somera, la trayectoria evolutiva de las personas en el proceso de adquisición de su ética personal y el desarrollo moral.

Los teóricos del aprendizaje social han contribuido de manera muy significativa a nuestra comprensión del razonamiento moral. Pero parece claro, no obstante, que si la psicología evolutiva quiere continuar investigando las dimensiones morales de los juegos, deportes y actividades físicas en general, deben adentrarse también en los planteamientos del desarrollo estructural. Los seguidores de esta corriente defienden que el crecimiento moral es el resultado de una serie de interacciones entre las tendencias innatas del individuo a organizar su conducta en términos significativos y las experiencias ambientales que proporcionan acerca de la realidad social. El razonamiento moral como hemos visto anteriormente, es visto como un proceso personal según Kohlbert (1969); y próximo a esta perspectiva se encuentra el enfoque del desarrollo cognitivo defendido por Piaget (1932); citados por Gutiérrez Sanmartín, M. (2003: 103)¹.

¹ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

Los dos pensadores antes citados (Piaget y Kohlbert) han contribuido de manera especial al estudio de los procesos y estadíos del desarrollo moral.

Para Piaget, J. (1932: 1984)², las personas evolucionamos desde una «moral heterónoma», cuya referencia para el juicio moral es el conjunto de orientaciones recibidas de los «otros significativos» (padres, profesores, entrenadores, autoridades), hasta una «moral autónoma», en la cual el juicio moral depende más de uno mismo, de su forma de pensar y concebir el mundo y las relaciones entre los seres que lo habitan.

Esta evolución de una moral a otra estaría determinada, fundamentalmente, por la maduración del sistema cognitivo humano, concibiendo una secuencia similar para todas las personas. (Piaget, J. 1984)

Kohlbert. L. (1969)³, sin embargo, entiende que no solo la maduración de la mente humana, sino también otros factores educativos y ambientales influyen en la adquisición del razonamiento sociomoral pasando por sucesivas etapas:

(...) comenzando por una primera y de más bajo razonamiento que es el «razonamiento preconventional», según el cual los individuos enfocan las cuestiones morales desde la perspectiva de sus intereses particulares, posteriormente un «nivel convencional», cuya característica radica en que el individuo tiene en cuenta que el grupo es para que actúe de acuerdo con unas normas, y finalmente se alcanzaría el nivel «posconventional» o de principios, en el cual las personas recurren a principios éticos universales para establecer sus juicios.

Referido al campo de la Educación Física, Siedentop, D. (1998:199)⁴ considera que cuando los alumnos logran que las actividades físicas sean para ellos significativas en un contexto de aprendizaje favorecedor del crecimiento, mejoran sus actitudes hacia ellos mismos, la escuela y la materia enseñada.

Diferentes estrategias pueden ayudar a los alumnos a vivir bien sus experiencias en Educación Física y a verse positivamente en su función de personas físicamente activas. Por ejemplo, estas estrategias pueden incitarnos a tener expectativas positivas, reforzar la utilización de observaciones apropiadas, utilizarlas como modelos y favorecer el reconocimiento público del éxito.

² Piaget, Jean (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Martínez Roca. (Versión original de 1932).

³ Kohlberg, Lawrence (1969). Desarrollo de las orientaciones de los niños hacia un orden moral. En: Kohlberg, L. (ed.) *Psicología de la Educación*. Madrid. Ediciones Madrid.

⁴ Siedentop, D (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Capítulo IX. Hacia una educación Física humanista: la ética en el gimnasio. Zaragoza. INDE Publicaciones.

1.- LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS EN EDUCACIÓN MORAL

Una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica.

Juan Escámez

Todas las técnicas que vamos a desarrollar tienen como objetivo mejorar alguna faceta de la personalidad moral; bien sea la conciencia moral, el juicio moral, la empatía y toma de perspectiva social, los sentimientos y las emociones morales, el autoconocimiento o la autoestima, la autoregulación o el autocontrol, el mundo de los valores, el universo de los hábitos y las virtudes, y la apertura al sentido a través de unos rasgos concretos que caracterizan cada una de estas dimensiones que en el mundo educativo se intentan mejorar con diferentes técnicas.

Martínez, M. y Puig Rovira, J. M^a (1991)⁵ resumen las dimensiones de la personalidad moral, así como los rasgos principales que las caracterizan en el siguiente cuadro que presentamos. Después de éste presentaremos también las principales técnicas que se utilizan para su desarrollo.

Hemos mencionado que todo modelo presenta, como resulta lógico, sus propias técnicas y estrategias para desarrollar competencias específicas. También, hemos definido los conceptos Estrategia y Técnica en el Capítulo I. Recordamos que técnicas son formas concretas de aplicación de un determinado modelo, en este caso, de educación moral. Lógicamente, una técnica puede estar presente en modelos diferentes, a la vez que el desarrollo de un modelo exige, como es lógico, varias técnicas distintas. Existe a su vez diferentes tipos de estrategias que pueden llevarse a cabo utilizando diversas técnicas de un mismo modelo de educación moral o de modelos diferentes. Lo ideal es intentar lograr una constante interacción y complementariedad entre todas ellas, siempre que sea posible.

⁵ Martínez, M. y Puig Rovira, José M^a. (coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó.

DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD MORAL	
1. Conciencia moral	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y responsabilidad de las propias acciones. • Autonomía moral: el sujeto es juez y dueño de su propia conducta.
2. Juicio moral	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de diferenciar lo que está bien de lo que está mal, aportando argumentos. • Se aplica en situaciones de conflicto moral. • Se trata de adquirir criterios de juicio moral.
3. Empatía y toma de perspectiva social	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para «ponerse en lugar del otro». • Compartir emociones, «sentir con el otro». • Relativizar el propio punto de vista. Comprender sentimientos, razones y motivaciones de otros.
4. Autoconocimiento y autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de uno mismo, clarificación de los propios valores e integración de la experiencia personal. • Experiencia de sentirse a gusto o a disgusto con el propio modo de ser. • Coherencia o discrepancia entre la percepción de sí y el ideal que se desea.
5. Autorregulación o control de uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para dirigir por uno mismo la propia conducta, autonomía. • Interviene en tres direcciones. <ul style="list-style-type: none"> ○ Conducta coherente con el propio juicio moral. ○ Adquisición de hábitos morales deseados. ○ Construcción de la propia manera de ser.
6. Sentimientos y emociones morales	<ul style="list-style-type: none"> • Impregnan, condicionan y posibilitan otras capacidades. • Sentirse afectado por los problemas ajenos. • Indignación, empatía, y compasión, responsabilidad y compromiso, autoestima, orgullo, vergüenza y culpa.
7. El mundo de los valores	<ul style="list-style-type: none"> • Confieren unidad al sentir, pensar y actuar del sujeto. • Valen en la medida en que se encarnan y cristalizan en experiencias concretas. • Cristalizan en la personalidad como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Criterios para enjuiciar la realidad. ○ Predisposiciones que orientan la conducta. ○ Normas de comportamiento.
8. Hábitos y virtudes	<ul style="list-style-type: none"> • Disposiciones individuales, estables y uniformes a querer el bien y a actuar de forma correcta. • Se someten a la reflexión y se plasman en un determinado contexto. • Asociadas a la fuerza de voluntad para llevarlas a cabo y superar obstáculos.
9. Apertura al sentido	<ul style="list-style-type: none"> • Estado mental: preguntarse el por qué y el para qué de la vida, su sentido y significado. • Estado espiritual: se percibe una armónica fusión con el mundo. • Responsabilidad y esperanza en la búsqueda de sentido.

Cuadro V.1.- Dimensiones de la personalidad moral y rasgos que las caracterizan.

Aclarados estos presupuestos, consideramos que en la actualidad la elección de unas técnicas u otras depende esencialmente de las capacidades, o de las dimensiones de la personalidad que se quieran desarrollar, y para ello se utilizan aquellas que se consideran idóneas independientemente del origen de las mismas. Un ejemplo es la utilización como estrategia de la clarificación de valores con la finalidad de ayudar al educando a reflexionar sobre aspectos concretos de su conducta, sin que por ello estemos asumiendo este modelo de educación moral.

Hay diferentes modelos, opciones de organización de este tipo de técnicas y estrategias de educación moral. Puig Rovira, J. M^a y Martínez, M. (1989)⁶; Martínez, M. y Puig Rovira, J. M.^a (Coords.) (1991)⁷; Puig Rovira, J. M.^a. (1995)⁸; Buxarrais, M^a. R. (1997)⁹; Pérez Serrano, G. (1997)¹⁰; Escámez Sánchez, J. (1988)¹¹; Puig Rovira, J. M^a y Martín, X. (1998)¹² entre otros, ofrecen diferentes alternativas para mejorar las distintas dimensiones de la personalidad moral.

Al educador le corresponde reflexionar sobre lo que pretende y asimismo, decidir de forma coherente, qué estrategias va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos que se propone y, mediante qué técnicas. En nuestro caso ahora, vamos a enumerar las diferentes técnicas que se utilizan de forma general para el desarrollo de la personalidad moral en cualquiera de las facetas; no sin antes recordar que algunos de los autores consultados utilizan la palabra estrategia para referirse a técnica, o al revés, debido a la confusión terminológica que a veces existe. Sin entrar en más consideraciones, enumeramos las principales técnicas de educación moral y en valores que se aplican en la mayor parte de las actividades de las diferentes propuestas educativas, sin intentar realizar ninguna clasificación.

⁶ Puig Rovira, José, M^a y Martínez, M. (1989). *Educación*. Barcelona. Laertes.

⁷ Martínez, M. y Puig Rovira, José M^a (coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó.

⁸ Puig Rovira, José M^a (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona. ICE/ Horsori

⁹ Buxarrais, María Rosa (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

¹⁰ Pérez Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la democracia*. Estrategias educativas. Madrid. Popular.

¹¹ Escámez Sánchez, Juan (1988). El marco teórico de las actitudes. I. El modelo de Fishbein y Ajzen, en Escámez, J. y Ortega, P. *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia. Nau Llibres, págs. 29-50.

¹² Puig Rovira, José María, y Martín, Xares (1998) *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona. Edebé.

1.1.- Autoconocimiento y clarificación de valores

Fundamentación teórica: La obra de Raths, L.; Harmin, M. y Simon, S. (1967)¹³ *El sentido de los valores en la enseñanza*, es considerada como el origen de las estrategias de autoconocimiento, autoexpresión y clarificación de valores. En ella se afirma que la función del centro educativo no es transmitir valores, sino posibilitar la reflexión sobre los mismos. Para ello establecen un conjunto de pasos que ayudan a la persona a realizar en profundidad esta reflexión y que se conoce con la expresión «proceso de valoración». Su tesis es que los valores y su función como guía de la conducta, han estado poco considerados en la intervención educativa.

Definición: conjunto de técnicas que favorecen el conocimiento de la propia identidad y ser moral. Pueden establecerse tres ámbitos o áreas de contenido en torno a las que concretar la propia introspección: el conocimiento de sí —autoconcepto y autoestima—; la clarificación de la propia postura personal ante las cuestiones éticas que nos rodean, sean realidades de todo tipo micro o macroéticas; y la construcción del yo, que se plantea la proyección hacia el futuro y la formación de la manera deseada.

El proceso de valoración que Raths, L. (1967) y colaboradores exponen en la obra anteriormente citada, constituye un recurso útil para guiar la actividad de autoconocimiento e introspección, al tiempo que facilita la construcción de forma crítica, racional y libre de los propios valores o principios. La limitación de la técnica radica en su exceso de individualismo y en la aceptación de todos los valores que hayan sido elegidos libre y racionalmente por el sujeto, lo que puede desembocar, si no se va más allá de la mera aceptación, en un relativismo moral. En concreto, el proceso de valoración consiste en recorrer una serie de pasos o fases que permitirán la construcción e incorporación de los principios de valor deseados por la persona. Dichos pasos se sintetizan en los siguientes momentos:

- 1) Selección del valor, libre y razonada, después de haber reflexionado la totalidad de posibilidades y sus implicaciones en la vida diaria.
- 2) Aprecio y estima de los principios escogidos, que se continua en la comunicación o defensa pública cuando sea preciso.

¹³ Raths, L.; Harmin, M.; Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. México. Utema.

- 3) Actuación coherente con ellos, actuación que en un principio necesitará ser recordada, pero que, más tarde, llegará a formar parte de nuestra manera habitual de proceder.

Tipologías: Permiten una gran adaptación a las necesidades y momento evolutivo de cada grupo-clase. Entre esta notable variedad, se pueden destacar los ejercicios autoexpresivos, que son todos aquellos que permiten encontrar un momento para pensar sobre nosotros mismos, —lo que nos preocupa, lo que queremos, lo que valoramos...—, sobre nuestra manera habitual de relacionarnos, etc. Son ejercicios autoexpresivos los diarios personales, las cartas dirigidas a alguien imaginario, juegos de identificación —con animales, cosas, colores...—, los relatos autobiográficos donde se narra algún acontecimiento especial por algún motivo, etc. En definitiva, son tipos muy diversos de actividades que ayudan a pensar y comunicar nuestro propio yo. Los ejercicios de frases inacabadas y preguntas clarificadoras son un conjunto de frases que cada alumna/o ha de completar atendiendo a su propia perspectiva y procurando ser lo más sincera/o y espontánea/o posible. Por último, los diálogos clarificadores se asemejan a la mayéutica socrática: en relación a la situación personal educador/a y alumno/a, se inicia una conversación que tiene como objetivo colaborar con el/la alumno/a para que profundice en algún aspecto de su vida en ese momento lo suficientemente significativo —por ejemplo, actitud frente a los estudios, problemas en la relación con el profesorado, etc.— para ello puede ser muy útil tener presentes las fases o pasos del proceso de valoración. Si bien no pueden planificarse con antelación —por eso no constituyen el núcleo de ninguna de las actividades propuestas—, es un tipo de intervención educativa cuya mención no puede olvidarse en el ámbito que nos ocupa. (Pascual, A. 1988; aporta ejemplos de este tipo de actividades aplicadas a la educación infantil y primaria)¹⁴

Metodología: Dado que la tipología de ejercicios es muy amplia, la forma de aplicación también variará en función del ejercicio en concreto. Sin embargo, se pueden señalar una serie de recomendaciones generales y comunes a los diferentes tipos de actividad. Una primera sugerencia es la de paliar el carácter eminentemente individual de la técnica mediante la puesta en común, siempre libre y voluntaria, a todo el grupo-clase. Esta debe hacerse con las garantías de aceptación, respeto y confianza ante toda expresión o comunicado. También es importante que se explique a los estudiantes el tipo de actividad que van a realizar, su sentido y el objetivo o finalidad que se

¹⁴ Pascual, A. (1988). *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid. Cepe Edse.

persigue con ella, especificando que sus respuestas o elaboraciones no serán leídas ni comentadas si no lo desean. En el momento de realizar la actividad es conveniente que haya un clima de silencio y de tranquilidad, que favorezca la expresión del propio yo. Dado que en ocasiones, como ya se ha indicado, este tipo de ejercicios corre el peligro de reducirse a una simple constatación de preferencias, resulta muy indicado intentar establecer puntos comunes o compartidos, esclarecer límites, plantear nuevos interrogantes..., es decir, intentar poner el énfasis en lo que nos une más que en lo que nos separa. (Llopis, J. y Ballester, M. R. 2001: 124)¹⁵

1.2.- Autorregulación y autocontrol de la conducta

Fundamentación teórica: las presentes estrategias se enmarcan dentro de las teorías neoconductistas o del conductismo cognitivista, que utiliza los principios del aprendizaje clásico, pero poniendo la dirección de la conducta en manos de la misma persona que la realiza. Desde este punto de vista, las estrategias para la autorregulación de la conducta, dice Pantoja, L, (1986):¹⁶

(...) ayudan a la persona a comportarse en función de sus propios objetivos y criterios, a equilibrar posibles desarmonías y a cambiar en aquellos aspectos que la propia persona ha evaluado o considerado como negativos o deficitarios.

Definición: se entiende por autorregulación de la conducta, el proceso de carácter continuo y constante, en que la persona, como máxima responsable de su conducta, va modulando y acercando cada vez más su comportamiento a la forma ideal del mismo que, como objetivo o meta, se había propuesto. Por otra parte, el autocontrol se define como el esfuerzo puntual de una persona por mostrar un comportamiento o conducta de baja probabilidad —por ejemplo, ponerse a estudiar al llegar a casa, después de una jornada escolar—. El objetivo de este conjunto de estrategias es lograr alcanzar el control autónomo de la propia conducta. Ello implica fortalecer la unión entre juicio y acción, entre pensamiento y conducta; incorporar formas de comportamiento configuradores de hábitos; y perfilar el modo de ser querido en relación al ámbito ético y axiológico. (Pantoja, L. 1993: 65–80)¹⁷.

¹⁵ Llopis, J. A. y Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*, Valencia, Tirant Lo Blanch.

¹⁶ Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta: Teoría y técnicas aplicadas a la terapia y la educación*. Bilbao. Universidad de Deusto.

¹⁷ Pantoja, L. (1993). Conducta moral y autorregulación en el marco de la educación. *Revista Educadores*, Vol. 35 (165), Enero-Marzo, págs. 65–80.

Metodología: son tres los grandes momentos de los procesos de autorregulación: autoobservación; autoevaluación y autorrefuerzo.

- a. La fase de autoobservación permite determinar los criterios de conducta o manera de ser que la persona considera valiosos y desea incorporar a su vida, pero desde un planteamiento específico y detallado.
- b. La fase de autoevaluación, relacionada con la anterior, consiste en comparar la conducta observada con la conducta deseada para, en función de la distancia que separe a una y a otra, establecer planes de acción que desemboquen en una aproximación de las mismas.
- c. Por último, la fase de autorrefuerzo debe tender hacia la satisfacción que la propia persona experimenta cuando ha alcanzado el cambio de conducta que ella misma ha considerado como valioso.

Ante un proceso de autorregulación y autocontrol, según Puelles, A. M. (1995)¹⁸, la persona deberá seguir los siguientes pasos:

1. Reconocer que se encuentra ante una situación problemática.
2. Darse cuenta de que está rodeada de variables que pueden causar las conductas no deseadas.
3. Formular un plan de acción para sustituir la conducta no deseada por aquella ideal que se desea conseguir.
4. Realización del plan de acción y autoevaluación.

Se entiende por autorregulación el proceso comportamental de carácter continuo y constate en el que la persona es la máxima responsable de su conducta.

Objetivos:

- a. Ayudar al alumno a conseguir los objetivos personales que facilitan una mayor perfección de la conducta emitida en función de criterios propios o consensuados racionalmente.
- b. Proporcionar a los alumnos oportunidades para comprometerse de una manera estable a través de acciones concretas basadas en sus valores; y ayudar a equilibrar posibles desarmonías o defectos de la propia conducta.

¹⁸ Puelles, Antonio Millán (1995). *El valor de la libertad*. Madrid. Rialp.

- c. Colaborar a conseguir un mejor autoconcepto y un grado de mayor autoestima.

Modalidades:

- a. Ejercicios de autodeterminación de objetivos
- b. Ejercicios de autoobservación
- c. Ejercicios de autoevaluación
- d. Ejercicios de autorrefuerzo
- e. Proyectos de acción

Es necesario tener en cuenta que el objetivo final que se desea conseguir, es decir, el cambio de conducta, debe presentarse secuenciado en forma de objetivos intermedios concretos, fácilmente identificables y, por supuesto, factibles, realizables. Cada uno de estos objetivos intermedios devendrá, por sí mismo, un plan de acción. En el mismo sentido, se debe llevar algún registro de ocurrencia de las conductas, en forma de diario o de presentación gráfica —cruces, colores...—. Este registro permitirá por sí solo la fase de autoevaluación y será, también, un refuerzo. Por lo que respecta a éste último, si bien se puede tratar de refuerzos materiales, es importante no olvidar que el mayor refuerzo ha de ser el de ir logrando, poco a poco, el cambio de conducta que la persona se había propuesto.

1.3.- Comprensión crítica

Fundamentación teórica: tiene su origen en la obra de autores como Gadamer, H. G. (1977)¹⁹; Stenhouse, L. (1984)²⁰; Elliot, J. (1993)²¹; Freire, P. (1998)²². En el ámbito pedagógico ha sido elaborada por Puig Rovira, J. M. (1996: 185)²³, y a esta elaboración es a la que nos referiremos.

Definición: estrategia de análisis de la realidad que desemboca en la acción consecuente y que se plantea como objetivos conocer, adquirir información, comprender y tomar conciencia respecto a temas o cuestiones

¹⁹ Gadamer, Hans Georg. (1977) *Verdad y Método. Las grandes líneas de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Sígueme.

²⁰ Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

²¹ Elliot, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

²² Freire, Pablo (1998) *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo Veintiuno Editores. Cuadragésima séptima edición.

²³ Puig Rovira, José M^a. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. Paidós.

éticas o sociomorales, con la finalidad de llegar a construir un pensamiento autónomo fundamentado en razones. Se centra en planificar y desarrollar un dialogo, interno y externo, entre las diferentes perspectivas implicadas en una situación problemática concreta.

Metodología: básicamente, la actividad que se lleva a cabo es la de comprensión, articulada o estructurada en diferentes momentos o fases:

1. Problematización de la realidad: partir de dudas e interrogantes.
2. Precomprensión: interpretación personal y subjetiva de la realidad.
3. Entendimiento: dialogo entre todas las perspectivas implicadas en el conflicto y todas las personas que en ese momento lo analizan.
4. Crítica y autocrítica: examen de la validez de las diferentes opiniones y perspectivas.
5. Comprensión y conocimiento moral: compromiso activo con la transformación de la realidad.

Ello implica conocer el conflicto o situación mediante la adquisición de información objetiva; comprenderlo, entender, a través de la reflexión, la propia subjetividad y el dialogo colectivo, las razones que hay detrás de cada una de las perspectivas o posturas; valorarlo críticamente, tomando posición ante el fruto de la autonomía, la razón y el dialogo; y contextualizarlo, esto es, transferir el conocimiento así construido a situaciones cotidianas, promoviendo criterios de acción concretos y, en lo posible, consensuados. (Puig Rovira, J. M^a, 1995: 185–210).²⁴

Toda esa actividad se realiza a partir de una información (texto) que se presenta al grupo-clase, como punto de partida. «Texto» es cualquier producción humana con finalidad de comunicación bajo las formas auditivas — música, canción...—, icónicas —dibujo, fotografía...— y escritas —cuento, artículo...—. La única condición es que presente cuestiones éticas, conflictos socio-morales o temas de relevancia para el desarrollo ético de los/las chicos/as. El profesor ha de procurar que la información presentada, sea objetiva, integre las perspectivas implicadas en la realidad que se quiere comprender, sea adecuada a la edad de los alumnos y quede abierta, tanto por lo que respecta a la crítica como a las alternativas o posibilidades de solución.

²⁴ Puig Rovira, José M^a. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria. Cuadernos de educación*, 17. Barcelona: Horsori.

Paralelamente, deberá guiar también todo el proceso de comprensión crítica de forma dinámica y respetuosa con las opiniones de los estudiantes.

Tipologías: son bastantes las formas que pueden adoptar los ejercicios de comprensión crítica: contraste de noticias periodísticas, cine-forum, comentario de documentales, debates, etcétera. Pero, seguramente, los diferentes tipos de actividad podrían categorizarse en estos dos bloques:

1. *Dialogar a partir de la información:* lectura o interpretación, individual y colectiva; determinación de los aspectos relevantes de la misma y selección personal del más significativo. Diálogo del grupo en torno al aspecto más significativo ampliándolo con el resto de elementos o circunstancias. Toma de postura a adoptar compartida —acuerdo o consenso—.
2. *Escribir para comprender críticamente:* supone dos fases diferenciadas e independientes: opinar sobre un «texto escrito» — artículo periodístico, fotografía, película, anuncio, canción, pintura...—, implica fundamentar un juicio crítico sobre la explicación de un hecho o realidad; y escribir sobre un tema, supone buscar información sobre el mismo, contrastar las informaciones, examinar las fuentes, formular hipótesis explicativas, y expresar las propias ideas, argumentándolas.

1.4.- Construcción conceptual

Fundamentación ética: es una técnica que no tiene un marco teórico definido, si bien se encuentra relacionada con las teorías constructivas del aprendizaje significativo, con las teorías del aprendizaje estructurado —mapas conceptuales, diagramas en «uve»— y con la consideración de las ideas previas de los estudiantes.

Definición: la construcción conceptual tiene como finalidad llegar a una sólida comprensión de los conceptos éticos y de valores que facilite un mejor entendimiento de los problemas y conflictos que plantea nuestra realidad. Para llegar a la comprensión de valores o conceptos genéricos que normalmente se utilizan en el razonamiento moral, la construcción conceptual desarrolla una reflexión y análisis que se realiza desde tres vertientes: la objetividad de los valores o términos, su uso habitual y cotidiano, reinterpretaciones críticas y

creativas. El objetivo es huir, tanto en definiciones rígidas, absolutistas o formales, como de aquellas parciales, relativistas o anecdóticas. (Gordillo, M. V. 1992)²⁵.

Metodología: básicamente se articula en las siguientes fases:

- a. *Presentación y explicación:* se trata de aproximar el significado del concepto al alumnado a través de una breve y clara introducción de la palabra a analizar y de una propuesta de definición. Incluye también la comunicación por parte de los alumnos y alumnas de su experiencia personal respecto al concepto analizado.

- b. *Modelado:* será la construcción definitiva del significado del término analizado. Con el fin de llegar a la total comprensión de dicho concepto, se profundiza en los siguientes aspectos:
 1. Definición del término: se incide en su significado a través de cuestiones como: ¿Qué quiere decir...? ¿Cómo lo explicarías...? ¿Qué representa esta palabra para ti?
 2. Ejemplos o variedad de situaciones en que esta palabra — valor, antivalor...— acostumbra a estar presente: ¿en qué situaciones es importante...? ¿Qué personaje ha ejemplificado mejor...?
 3. Beneficios: ventajas que este u otro término puede generar de manera individual o social: ¿Por qué es bueno...? ¿Qué te pasaría si lo pusieras en prácticas? ¿Qué provecho sacaría la sociedad si existiera...?
 4. Limitaciones: posibles problemas que puede acarrear el exceso o defecto de esa locución: ¿Qué pasaría con un exceso de...? ¿Y si no estuviera presente en absoluto en nuestra sociedad?
 5. Conceptos similares y opuestos: se trata de conocer el abanico de opciones que se relacionan de manera positiva con el término analizado, así como también los que están en conflicto o potencialmente pueden estarlo: ¿Qué otras palabras significan casi lo mismo que...? ¿Qué otros

²⁵ Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona. EUNSA.

conceptos te sugiere? ¿Qué vocablos son opuestos o contrarios?

1.5.- Diagnóstico de situaciones

Fundamentación teórica: puede situarse su origen dentro de las técnicas de dinámica de grupos, del aprendizaje estructurado y también dentro de la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg, L. (1981)²⁶. De hecho, este autor utilizó de forma indistinta en su test estandarizado para la evolución del razonamiento moral, tanto los dilemas como los diagnósticos de situaciones, al menos en su aspecto formal. Kohlberg, L. (1992)²⁷. El objetivo es colaborar con la persona para construir formas de pensamiento activas y comprensivas, sistemáticas y críticas, con el fin de que sea capaz de encontrar los criterios de enjuiciamiento de las situaciones problemáticas con las que se encuentre²⁸. De esta manera también se está en condiciones de conseguir que se afronten los conflictos de forma positiva y creadora.

Definición: el diagnóstico de situaciones es una estrategia que tiene como objetivo desarrollar la capacidad de valorar diferentes alternativas o cursos de acción ante una situación problemática dada, así como evaluar las posibles consecuencias de cada una de ellas. Y todo ello en una situación de comentario y análisis organizado. El punto de partida del diagnóstico de situaciones puede ser una situación real o ficticia, aportada por los miembros del grupo o por el profesor o profesora. Su diferencia con los dilemas morales es mínima en lo que atañe a la forma de la narración o relato: en el diagnóstico de situaciones, la/el protagonista ya ha tomado una decisión respecto al problema —final cerrado—, mientras que el dilema resta abierto. Sin embargo, la forma de aplicación plantea más diferencias entre una técnica y otra, del orden, básicamente, con soporte de la escritura, mientras que la discusión de dilemas, siendo estructurada no está tan guiada, sino que deja mayor margen de rumbo al grupo.

Metodología: una vez las alumnas y alumnos conocen la situación, conflicto o problema, deben realizar el examen de la misma o diagnóstico —preferentemente, en pequeño grupo—, lo que supone los siguientes pasos:

²⁶ Kohlberg, Lawrence (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco. Harper and Row.

²⁷ Kohlberg, Lawrence (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

²⁸ I.E.P.S. (1988). *La escuela y su posibilidad en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid. Nancea.

- 1) Identificar la situación, descubrir los valores implícitos y encontrar criterios para enjuiciarla.
- 2) Reflexionar sobre las consecuencias de las posibles vías de acción, así como sobre otros componentes que también se hallan presentes.
- 3) Llegar a emitir o juicio, valoración o decisión sobre el conflicto planteado, que integre los dos puntos anteriores y que exponga la decisión que el grupo ha considerado como óptima.

Además de considerar que la situación a analizar sea relevante y motivadora para el grupo, es conveniente recordar que las preguntas que acompañan la actividad son la base para poder llegar a emitir un diagnóstico y que, por consiguiente, deben intentar cubrir todos los elementos fundamentales de cara a tal fin. Interesa formular preguntas que induzcan a pensar en todas las posibles cuestiones que intervienen en la situación; en la significatividad de cada una de ellas; y en las diferentes alternativas a elegir, sus consecuencias y valoración. La actividad concluye con la exposición a todo el grupo-clase y su comentario colectivo, que incluye la elaboración de conclusiones finales y la posibilidad de llegar a acuerdos compartidos.

1.6.- Discusión de dilemas morales

Fundamentación teórica: la discusión de dilemas morales, tiene su origen en la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg, L. (1992)²⁹ sobre el desarrollo del juicio moral, teoría continuadora de Piaget, J. (1984)³⁰ y superadora de la misma en cierto sentido.

Defiende el desarrollo del juicio moral a través de una secuencia invariable de seis estadios que se articulan en tres niveles pre-convencional, convencional y pos-convencional³¹. Su teoría dibuja así una secuencia de desarrollo del razonamiento moral que oscila desde la concepción egocéntrica e instrumental hacia la moral autónoma y basada en principios universales, pasando por la forma de pensamiento centrada en el reconocimiento y la aprobación sociales. Para posibilitar el desarrollo del juicio moral, Kohlberg, L. (1992)³² propone la técnica de discusión de dilemas morales, que originan

²⁹ Kohlberg, Lawrence. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brower.

³⁰ Piaget, Jean (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Martínez Roca.

³¹ El término «convencional» implica que la persona interpreta las normas o acuerdos sociales como inherentes a la misma.

³² Kohlberg, Lawrence. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brower.

conflicto cognitivo y promueven el desarrollo entendido como paso de estadio, además de la organización de la comunidad educativa según principios de democracia y justicia.

Definición: los dilemas morales son narraciones breves que presentan un conflicto de valores: una persona o grupo de personas se encuentra ante una situación difícil y problemática, y deben escoger entre dos alternativas, igualmente válidas y recomendables las dos, aunque defendidas desde perspectivas diferentes que obedecen a diferente jerarquía de valores. Según su contenido los dilemas pueden dividirse en hipotéticos o imaginarios y reales o extraídos de la vida diaria, medios de comunicación, etcétera. El objetivo, sin embargo, siempre es el mismo: contribuir al desarrollo del juicio o razonamiento moral.

Metodología: es conveniente desarrollar ciertas capacidades previamente a la aplicación de los dilemas, que pueden resumirse en las siguientes: creación en el aula de un clima abierto y de confianza; desarrollo de las competencias dialógicas —capacidad de escuchar y comunicarse—; y capacidad de perspectiva social. En otro sentido, la disposición física del aula también debe favorecer el dialogo y la comunicación, permitiendo, por ejemplo, que todos sus miembros sean visibles y puedan dirigirse unos a otros. Si se han trabajado estas capacidades o condiciones previas, la discusión de dilemas será más enriquecedora y también será mejor valorada por sus participantes.

El objetivo fundamental que los dilemas persiguen es la creación del conflicto cognitivo o sociocognitivo en el alumnado, ya que, según afirma la teoría de su creador, Kohlberg, L. (1992). «*La experimentación del conflicto es por sí misma un posibilitador de desarrollo del razonamiento moral*». La creación de conflicto se consigue mediante la aplicación de dilemas significativos para el grupo de estudiantes, y se puede incrementar mediante diversas estrategias como la exposición de puntos de vista diferentes al propio; la búsqueda de razones que sustentan perspectivas contrarias a la que se defiende; el análisis de la forma como se ha razonado antes de llegar a elegir una alternativa; complicando las circunstancias presentadas en el dilema, etcétera. Se ha de tener presente que interesa más la forma como la persona elabora su juicio, las razones que aduce, su clasificación, la forma como examina las circunstancias y consecuencias de una u otra alternativa, que no el contenido o principio de valor por el que opta.

Respecto a la aplicación al aula, se pueden seguir los siguientes pasos. En primer lugar, la presentación de la actividad, explicando en que consiste, subrayando la ausencia de una solución concreta frente a las demás que serían erróneas, animando al grupo a pensar en profundidad y valorar todas las consecuencias y posibilidades, etc. Seguidamente, y con el fin de asegurar la confrontación personal, cara a cara, con el dilema, es conveniente que se les pida que expresen su decisión por escrito y la justifiquen lo más claramente posible. Después de ello se pasará a la discusión colectiva con todo el grupo o dividido en pequeños subgrupos, bien sea al azar o según la alternativa que hayan escogido³³.

Es recomendable optar por la discusión en pequeño grupo, dado que en grupos numerosos como lo son las aulas de secundaria, la participación puede concentrarse en pocas personas. Mientras van trabajando simultáneamente los diferentes subgrupos, es conveniente que uno de sus miembros vaya tomando nota de lo que comenta y discute. La profesora o profesor discurre entre ellos orientando y facilitando el análisis. Seguidamente se pasa a la discusión colectiva con todo el grupo, comenzando por la síntesis de lo que se ha debatido en cada subgrupo. Cuando la discusión languidezca o comience a ser repetitiva es el momento de dar por finalizada la actividad, no sin antes establecer algunos puntos comunes de acuerdo o sugerencias de solución al dilema. Si se ha pedido la opinión a la profesora o al profesor, este es también el momento de ofrecerla, dado que normalmente cuando el profesor o la profesora da su opinión, el grupo tiende a considerarla como la mejor solución al dilema. Si se desea, se pueden proponer algunas tareas de continuación de la actividad para otro momento. (Ortega, P. y Mínguez, M. 1991: 161)³⁴

1.7.- Habilidades sociales

Fundamentación teórica: el interés por el desarrollo de las habilidades sociales deriva, en parte, de la importancia otorgada a la competencia o capacidad de las personas para insertarse activamente en los diferentes grupos sociales de relación. Numerosas investigaciones han establecido la relación existente entre la competencia social y adaptación psicológica,

³³ Así se pueden formar grupos homogéneos, formados por estudiantes que han escogido la misma alternativa, o grupos heterogéneos, constituidos en forma equilibrada por representantes de ambas alternativas.

³⁴ Ortega, P. y Mínguez, R. (1991). La comunidad justa como modelo de educación moral, *PAD'E*, 1 (2), pág. 161

académica y social de la persona. Estas conclusiones han llevado a considerar la necesidad de colaborar con el alumnado para que desarrollen las actividades adecuadas para relacionarse en forma positiva y activa con el medio social. Están vinculadas con el ámbito de la psicología clínica y, si bien pretenden la modificación del comportamiento, al igual que pasara con las estrategias de autorregulación y autocontrol de la conducta, no son conductistas ya que cuentan con la colaboración de la otra persona y la asociación «estimulo-respuesta», clásica de las teorías conductistas, se sustituye por procesos en los que intervienen elaboraciones cognitivas. (Goldstein, A. P.; Gershaw, N. J.; Klein, P. 1989).³⁵

Definición: el término «habilidad social» se utiliza como sinónimo de competencia social y asertividad, es decir, la persona que posee «habilidades sociales» suele realizar comportamientos asertivos, que se definen como el conjunto de conductas manifestadas por una persona en un contexto interpersonal o de relación, conductas que expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de esta persona de forma directa y con sinceridad, al mismo tiempo que se respetan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de las otras personas. Resumiendo, se podría decir que la conducta asertiva se caracteriza porque no tiene el propósito de herir a los otros; es un comportamiento en sí mismo sincero, directo, explícito y no destructivo hacia las otras personas; es adecuada en la cultura y en el ambiente donde se manifiesta. (Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P.; Kazdin, A. E. 1987)³⁶

Metodologías: el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales se estructura, por lo general, en cinco pasos:

1. *Instrucción o información:* consiste en presentar la actividad social escogida, justificando su necesidad o indicando concretamente en que consiste. Incluye también una introducción sobre las ventajas de manifestar determinados comportamientos y los inconvenientes de no manifestarlos o de realizar otros claramente inadecuados.

³⁵ Goldstein, A. P.; Gershaw, N. J.; Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

³⁶ Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P.; Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez Roca.

2. *Moldeamiento o aprendizaje por imitación*: se proporcionan ejemplos directos de la habilidad social que se trabaja, con los pasos conductuales —claros y detallados— a seguir. El educador/a sirve como modelo ejemplificando los comportamientos concretos que la alumna o alumno ha de manifestar —atención, retención y reproducción—.
3. *Representación o role-playing*: después de que el grupo ha observado los comportamientos adecuados, deben ensayarlos mediante representaciones de corta duración referidas a situaciones y casos posibles de uso de la habilidad social escogida. En ellas, un alumno o una alumna aplicara la habilidad social en cuestión y su compañero o su compañera hará el papel de co-actor, es decir, le proporcionara la réplica. Es conveniente que los pasos a seguir estén a la vista de quienes realizan la representación.
4. *Retroalimentación o refuerzo*: cada representación o *role-playing* debe ir seguida de una evaluación, en la que se proporcionara información al alumnado sobre como ha manifestado la habilidad social, señalando los pasos que se han seguido correctamente e indicando aquellos en los que convendría mejorar, si es el caso. Esta evaluación es necesaria porque el refuerzo positivo aumenta los comportamientos sociales adecuados.
5. *Generalización o transferencia*: el interés de los programas de enseñanza-aprendizaje de habilidades sociales no es tan solo la mejora conseguida en el contexto donde aquel se realiza, esto es, el centro educativo, sino en la vida real y cotidiana de la alumna y del alumno. Por eso, se les motiva a aplicar fuera de ese contexto las habilidades sociales desarrolladas, y se intenta establecer un compromiso respecto a su aplicación en un plazo de tiempo razonable.

Tipologías: lo más importante de los ejercicios de habilidades sociales es que se contextualicen a las necesidades y carencias de cada grupo-clase. En el mismo sentido, Barba, B. (1997)³⁷ dice que conviene que el contenido sea elaborado por la profesora o profesor o por todo el grupo-clase con su colaboración. En el diseño de las habilidades sociales se ha de prestar atención por igual tanto a las conductas asertivas en si, como a todos aquellos condicionantes que también influyen en que tal comportamiento se manifieste adecuadamente.

³⁷ Barba, Bonifacio (1997). *Educación para los derechos humanos*. México. Fondo de Cultura Económica.

No queremos referir aspectos tales como tono de voz, acompañamiento gestual, selección del momento propicio, etcétera. Las habilidades sociales se pueden estructurar en las siguientes categorías: habilidades prosociales y sociales necesarias para la interrelación y la comunicación en el centro educativo (sabes 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.); habilidades sociales afectivas (expresar los propios sentimientos, superar el enfado, etc.); alternativas a la agresión (responder una burla, solucionar conflictos, etc.); habilidades sociales superadoras del estrés (pedir aclaraciones, saber quejarse, reaccionar a la presión del grupo etc.) (Michelson, Sugai; Wood; Kazdin, 1987)³⁸.

1.8.- Resolución de conflictos

Fundamentación teórica: la estrategia que presentamos a continuación ha sido profusamente utilizada desde el ámbito relacionado con la educación para la paz y los derechos humanos. No obstante, se ha de especificar que su marco teórico es más amplio, dado que incluye también los análisis desde la psicología del aprendizaje, las teorías del procesamiento de la información y la psicología clínica.

El planteamiento que subyace como elemento común a estas diversas interpretaciones consiste en diferenciar entre dos tipos de problemas: los «mal definidos o mal estructurados» y los «definidos o estructurados». Estos últimos son aquellos en los que se conoce cual es el estado final, así como los medios para llegar, mientras que en los mal definidos o mal estructurados no se conoce como llegar al estado final o, incluso se desconoce cual es ese estado. Los problemas afirma Judson, S. (1986)³⁹ de las ciencias humanas:

(...) suelen pertenecer, por lo general, a este segundo orden. La aplicación en el aula de actividades de resolución de conflictos, por si sola, permite desarrollar valores como la colaboración, el respeto, el entendimiento, la paz..., y todo ello a través de su vivencia directa.

³⁸ Michelson, L.; Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona. Martínez Roca.

³⁹ Judson, Stefanie (1986). *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación y no-violencia*. Barcelona. Lerna.

Definición: conjunto de estrategias que proporcionan un método o guía práctica para analizar los problemas, bien sean interpersonales o intrapersonales, así como también procuran desarrollar en las personas unas series de capacidades, actitudes y valores que las capaciten para enfrentarse de modo positivo y constructivo a tal tipo de situaciones, al tiempo que contribuyan en interpretar la propia existencia y las relaciones humanas en términos de transformación real y de mejora. Este enfoque socioafectivo y vivencial considera Grasa, R. (1991: 105),⁴⁰ que,

(...) es el marco global donde cabe situar esta estrategia, y el medio a partir del cual se pretende conseguir el clima de aceptación, confianza y de asunción de riesgos necesarios para comprometerse en la mejora del entorno social.

Metodología: la primera consideración previa a tener en cuenta es que muchas veces es más importante lo que nos hace sentir un problema en sí. La segunda es que, en numerosas ocasiones, la solución de un conflicto no depende exclusivamente de nuestros esfuerzos. Después de ambos recordatorios, siempre se tendrá que afrontar el problema de manera constructiva, con el interés por llegar a un acuerdo que lo solucione y le ponga fin. Presentamos ahora una propuesta de proceso a seguir para alcanzar tal objetivo, no sin antes mencionar que siempre es preferible a partir de problemas reales, que afecten a alguien o algunas personas del grupo, quienes voluntariamente lo expongan para pedir la colaboración de todos en su resolución:

1. *Clarificación:* se realiza una primera aproximación a la definición del problema o situación vivida como problemática. De forma paralela, es necesario tomar conciencia de los sentimientos que esa problemática genera en el alumnado, puesto que, aunque sea su percepción de la situación, no por ello es menos importante.
2. *Profundización:* se numera de manera exhaustiva las características del problema; cuando se originó el problema; con que frecuencia se da; a que persona o personas afecta; qué opina cada una de ellas al respecto; de qué forma reaccionaron o suelen reaccionar las personas afectadas, etcétera.
3. *Alternativas:* consiste en empezar a enumerar, de manera rápida y sin entrar en detalles, posibles soluciones a la situación que se analiza, sin

⁴⁰ Grasa, R. (1991). Resolución de conflictos. En Martínez, M. y Puig Rovira, José M^a (coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó. págs.105–126.

descartar siquiera las que son fantásticas o irreales. Lo que importa es que se encuentren cuantas más alternativas mejor.

4. *Valoración*: en esta fase cada propuesta es sometida a evaluación a fin de encontrar aquella que parece mejor. Con el fin de orientar dicha valoración, podemos fijarnos en elementos tales como: si es una solución factible de llevar a cabo, a quien o a quienes beneficia; que consecuencias positivas tendría; a quien o a quienes perjudica; posibles efectos negativos..., esta fase concluye con la elección de la mejor alternativa, para lo que se debe contar con la aprobación de todo el grupo.
5. *Aplicación de la solución*: en esta fase se intenta detallar como se aplicara la solución, pensando que lugar y momento serán los más adecuados; que se dirá exactamente; si se pedirá o no la colaboración y a quien; que actitudes o reacciones nos podremos encontrar en el transcurso de la aplicación de la solución... una vez concretados estos y otros aspectos, se pasa a acordar el plazo de tiempo durante el que se llevará a la práctica dicho plan de acción.
6. *Reflexión*: aplicada la solución, se ha de explicar detalladamente al grupo la forma en que se llevó a cabo, sin centrarse en si la solución fue bien o no. Ese es un punto que, lógicamente, es imposible dejar de mencionar, pero se ha de indicar que no determina el éxito o el fracaso del proceso, ya que no depende solo de una de las partes implicadas. Se puede aprovechar este momento para volver a pensar de que forma afecta ahora el problema, si es que aun permaneciera, y volver a iniciar el proceso, si se cree conveniente.

1.9.- *Role-playing*

Fundamentación teórica: el origen del *role-playing*⁴¹ reside en las dinámicas de grupo, en la perspectiva clínica —para analizar y solucionar conflictos individuales o interpersonales—, y en las técnicas de inoculación del estrés. El *role-playing* considera Virel, A. (1985: 265)⁴², es una técnica que se ha utilizado en diversos ámbitos relacionados con la educación: para favorecer la motivación y el interés sobre un tema objeto de estudio, para estimular la

⁴¹ Término que tiene dos significados en psicoterapia, muy relacionados entre sí: actuar la réplica de una situación del pasado del paciente, y otra actuar un grupo de conductas diferentes a las conductas habituales del paciente. La técnica se puede usar para obtener más información sobre el paciente (por ejemplo sus habilidades sociales), y enseñar una conducta nueva.

⁴² Virel, A. (1985). *Vocabulario de psicoterapias*. Barcelona. Gedisa.

participación en el grupo... Las teorías sociocognitivas, dentro del ámbito de conocimiento de la psicología, explican las fases de desarrollo de la capacidad de perspectiva social o de toma de perspectiva, que la técnica del *role-playing* posibilita. Martín, X. (1991)⁴³.

Definición: dramatización, mediante el diálogo y la improvisación, de una situación de conflicto en la que intervienen diferentes posturas que han de ser conjugadas, intentando alcanzar algún acuerdo o solución. Los objetivos a conseguir con esta técnica se resumen en: tomar conciencia de la existencia de perspectivas diferentes ante una misma situación —motivos, sentimientos, intereses—; relacionar distintos puntos de vista; contrastar y relativizar la propia opinión con la de otras posturas implicadas; sintetizar y profundizar en los conflictos, identificando presiones y posibles influencias ocultas; desarrollar actitudes y valores de respeto, tolerancia, colaboración, solidaridad, acuerdo o consenso, implicación, compromiso. (Striegel-Moore, R. y Slaikeu, K. 1993).⁴⁴

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

1. *Motivación:* mostrar el interés del conflicto presentado; crear un clima de confianza y participación.
2. *Preparación de la dramatización:* contextualizar la situación, indicando claramente cual es el conflicto, que personajes intervienen y que escena se representa. Después se piden voluntarios para representar los distintos personajes. Se ha de comunicar que la representación se interrumpirá cuando la persona que la conduce, considere que ya han surgido elementos suficientes para el análisis o el comentario posterior con todo el grupo-clase. Terminada esta fase, los actores tienen unos pocos minutos para preparar mismamente su actuación. Mientras tanto, el profesor/a orienta al resto del grupo en su papel de observadores de la representación.
3. *Dramatización:* el objetivo es que los actores interioricen plenamente la postura a representar, a nivel cognitivo, afectivo y conductual. El grupo-clase realiza una observación detalla y va anotando todo aquello que le

⁴³ Martín, Xares (1991). Role-playing. En: M. Martínez; J. M^a Puig (coords.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona; Graó-ICE. págs. 11 3-1 20.

⁴⁴ Striegel-Moore, R. y Slaikeu, K. (1993) *Glosario de técnicas de terapia en crisis*. Incluido en Slaikeu K, *Intervención en crisis*. México: El Manual Moderno.

parece importante para el análisis del conflicto, así como propuestas de solución, paralelamente, le vayan surgiendo.

4. *Comentario y debate*: se realiza una puesta en común en la que el profesor adopte el papel de moderador, pudiendo girar éste en torno a los siguientes puntos: análisis de los aspectos de la representación más relevantes; profundización de los sentimientos, actitudes y alternativas; planteamiento de nuevos argumentos y alternativas; etcétera. Se ha de procurar llegar a la elaboración de posturas consensuadas como grupo. Cabe la posibilidad de repetir la representación explorando nuevas posibilidades de solución (Martín, X. 1992)⁴⁵.

Tipologías: seguramente el *role-playing* es una de las técnicas utilizadas en educación moral y en valores que más variedad de formas presenta:

- *Pizarra*: se interpreta la situación y se elaboran alternativas de manera colectiva y a distancia, con la/el protagonista de la misma dibujada en la pizarra.
- *Silla vacía*: una o dos personas para cada postura que quedan representadas por las sillas. Los actores se sientan en el suelo, delante de ellas.
- *Entrevista*: una o diversas personas en el papel de la persona entrevistada (personaje histórico o actual, con trascendencia dentro del ámbito ético).
- *Auto-role-playing*: una misma persona en dos posturas distintas.
- *Resolución de conflictos o Historia-problema*: se prioriza el proceso de solución al conflicto.
- *Role-playing múltiple*: toda la clase, dividida en pequeños grupos, realiza sucesivamente el mismo ejercicio.
- *Role-playing escrito*: consiste en escribir individualmente el diálogo entre dos posturas ante un problema concreto.
- *Role-model*: conocer y empalmar con personas, asociaciones, organismos, etc. cuya trayectoria ejemplifica algunos de los valores éticos compartidos. Comienza con la tarea de búsqueda de información en torno al personaje o asociación escogidos, y la elaboración de un texto —por parte del profesor y, o profesora del grupo— donde se recogen algunos hechos significativos de los

⁴⁵ Martín, Xares (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 15, octubre 1992, págs. 63–67.

mismos. Después se pasa a una lectura y reflexión colectivas, intentando favorecer la identificación personal con algunos de los caracteres éticos destacados. (Marchesi, A. 1991)⁴⁶.

1.10.- Estudio de casos

Un caso es la descripción de una situación real o ficticia, investigada y adaptada de modo que posibilite un amplio análisis en intercambio de ideas en grupo.⁴⁷ Una de las características del grupo puede aportar una solución diferente.

Objetivos:

- Provocar el análisis, la clarificación y la búsqueda de soluciones realistas y concretas de una situación que presenta alguna incertidumbre valoral.
- Entrenarse en la adquisición de habilidades o destrezas en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.

Modalidades:

- Casos reales
- Casos hipotéticos o ficticios
- Casos parabólicos o imaginarios

1.11.- Análisis de valores y análisis crítico de la realidad

Se trata de un procedimiento útil para analizar los problemas complejos, hechos de experiencia, que impliquen un gran número de factores y sus posibles consecuencias. Parte de la consideración de que la persona debe ser capaz de analizar situaciones en las que hay implicados valores para deducir conclusiones racionalmente definibles. La clave de la Educación Moral es, por tanto, saber pensar bien.

Metodología: Fraenkel, J. y Wallen, N. (1993)⁴⁸ hacen una propuesta de los siguientes pasos:

⁴⁶ Marchesi, Álvaro (1991). El desarrollo moral. En J. Palacios; A. Marchesi; M. Carretero (comps.). *Psicología evolutiva y desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid. Alianza Editorial. Págs. 351–387.

⁴⁷ Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 29.

⁴⁸ Fraenkel, J. y Wallen, N. (1993) *How to Design and Evaluate Research in Education*. New-York, McGraw-Hill.

1. Identificar el dilema
2. Identificar alternativas
3. Predecir las consecuencias a corto y largo plazo
4. Comparar las consecuencias evidentes de cada alternativa
5. Evaluar la rectitud de cada consecuencia teniendo en cuenta la dignidad de la persona humana
6. Determinar un tipo de acción

Antes de aplicar este procedimiento a situaciones éticas reales, los alumnos practican cada caso con simulaciones y juegos didácticos. Se eligen problemas puntuales de tipo personal o social que supongan conflicto de valores. Se trata de problemas de difícil solución y de interés para el grupo. Se procede a discutir todo aquello que preocupa o debiera preocupar, con ánimo de entender críticamente los valores que aducen los implicados y de comprometerse asimismo en los procesos prácticos de mejora de la realidad considerada. (Marcelo, C. y otros 1991)⁴⁹.

Valoración:

A través de este procedimiento es más difícil enseñar al alumno a «pensar bien», a la vez que ejercitarse en comportamientos concretos asumidos libremente por ellos. Los pasos indicados constituyen una guía o pauta meramente indicativa para el profesor o animador del grupo (Sánchez Núñez, J. A. 2002)⁵⁰.

Walker, R. (1983),⁵¹ cuando analiza la realización de estudio de casos y su utilización en educación, indicaba que,

(...) no podemos olvidar que un componente básico de la Educación para la Convivencia es la formación de sujeto a través de técnicas que permitan solucionar racionalmente los diversos problemas éticos implicados en las cuestiones sociales.

⁴⁹ Marcelo, Carlos y otros (1991). *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

⁵⁰ Sánchez Núñez, José A. (2002). *El estudio de casos*. ICE Universidad Politécnica de Madrid. (Paper).

⁵¹ Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea, págs. 42–82.

Objetivos:

- a. Ayudar a los alumnos a utilizar procesos racionales y analíticos a partir de hechos de experiencia y de situaciones reales conflictivas orientadas a los valores.
- d. Identificar los supuestos, las causas y las condiciones de posibilidad de un problema. Analizar las alternativas y las consecuencias que cada una de ellas comporta.
- e. Desarrollo de una conciencia crítica y de un pensamiento autónomo y flexible.

Modalidades:

- a. Discusión racional y estructurada a partir de ciertas evidencias
- b. Investigación crítica de problemas de carácter social
- c. Clarificación conceptual
- d. Discusión dirigida (discusión con soporte escrito o audiovisual)
- e. Debate
- f. *Role-playing*
- g. Simulaciones

1.12.- Comentario crítico de textos

En opinión de García Berrio, A. y Hernández Fernández, T. (2004)⁵², se trata de un método eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad, es decir, un medio adecuado para convertir en problemático un tema o para profundizar en aquellos que ya plantean conflicto. El comentario de texto es un proceso de integración de informaciones diversas, un medio válido para la toma de conciencia del medio en que nos movemos y para comprender y examinar críticamente mensajes o contenidos relevantes (Ferré Chiné, M^a. R. 1996)⁵³

Objetivos:

- a. Impulsar la discusión la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento necesario entre los implicados en el problema considerado.
- b. Comprometerse en los procesos prácticos de mejora de la realidad considerada.

⁵² García Berrio, A. y Hernández Fernández, T. (2004). *Crítica Literaria*. Madrid. Cátedra.

⁵³ Ferré Chiné, María del Rosario (1996). *El comentario crítico de textos. Metodología y ejercicios resueltos*. Zaragoza. Mira Editores.

c. Comprender críticamente las realidades morales.

Modalidades:

- a. Diálogo a partir de la lectura de un texto.
- b. Lectura individual, reflexión y posteriormente anotación de los aspectos que parecen más interesantes.
- c. Comentario escrito. Resumen de las ideas principales, explicación de las mismas y, finalmente, fijar la postura personal ofreciendo una justificación racional y un juicio crítico.
- d. Lectura del texto, reflexión personal y, posteriormente, contestación por escrito a una serie de pistas o preguntas establecidas para orientar la profundización en el tema.

1.13.- El método sociométrico de Tormo

Tormo se inspiró en el de Jacob Levy Moreno (1969)⁵⁴. Éste pretende detectar al líder, al amigo, al rechazado o al aislado mediante elecciones personales, en una situación existencial. Se les pregunta a quien preferirían tener como compañero de trabajo o para un equipo de fútbol, o para una excursión o para pasarlo bien en una velada de fin de semana. El objetivo consiste en medir el grado de afectividad y aprovecharlo para la mejor integración social y la mayor eficacia en la acción de los grupos.

La hipótesis de la que parte es que las relaciones y convivencias entre los escolares son susceptibles de mejora si se promueve una motivación adecuada entre los educandos. Todos desean ser reconocidos, estimados valorados y tener éxito social. Si conseguimos que cada cual sea consciente de los motivos por los cuales los demás le aceptan o rechazan, previsiblemente evitará las conductas negativas y reforzará las positivas, en virtud de este principio de la autoafirmación social. La validez del método ha sido sometida a un contraste experimental.

Metodología: *La socioterapia*.⁵⁵ Importa conocer los motivos por los cuales cada uno es aceptado o rechazado, el por qué de esas afinidades. La tarea del profesorado consiste en establecer una entrevista, ofreciendo al

⁵⁴ Moreno, Jacob Levy (1969). *Psychodrama. Third Volume*. Beacon. NY (1975). Beacon House.

⁵⁵ Según el Tesoro alfabético, la Socioterapia sería el tratamiento que toma un grupo dentro de una organización para cambiar sus modelos en busca de reestructuración social.

alumnado la oportunidad de conocer por que los otros compañeros y, o compañeras le aprecian o no, y siempre manteniendo el más estricto a cerca de quienes le enjuiciaron. Esta tarea es laboriosa; sin embargo se ha revelado de una gran fecundidad. Al final del curso se vuelve a aplicar el mismo sociograma y se comprueba de una manera tanto numérica como gráfica, si ha habido algún progreso en esta integración de los grupos, en esta línea convivencial. En este sociograma de coordenadas cartesianas, se expresa en la dirección de las flechas que enlazan la posición inicial y la final de cada alumno. Como una fuerza poderosa que empuja todas las flechas hacia el primer cuadrante y con él hacia valores superiores.

1.14.- Aprendizaje significativo. Elaboración de mapas conceptuales

Para Ausubel, D. P. (1983)⁵⁶ el aprendizaje significativo pretende ser una síntesis entre la estructura lógica de una disciplina y la estructura psicológica de la persona que aprende.

Es necesario que el aprendizaje de cualquier contenido de Educación Moral, tenga un significado claro y sea lo suficientemente motivador para provocar la modificación de las estructuras cognitivas. Entender con precisión y claridad los términos usados habitualmente al referirse a temas morales constituye una tarea de gran importancia. Por ejemplo, honestidad, respeto, autoestima, responsabilidad, solidaridad, son términos que exigen un conocimiento preciso de los mismos, a fin de entender mejor los problemas morales y situarse de forma más adecuada, ante las controversias que plantea la realidad.

El profesorado ha de ser un mediador entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva del estudiante. Esta mediación facilita la integración de conceptos y la construcción de nuevos esquemas.

⁵⁶ Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Edición. México. Editorial Trillas.

El principal aporte de Ausubel es su modelo de enseñanza por exposición para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria. Este modelo consiste en explicar o exponer hechos o ideas. Este enfoque es de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero antes los alumnos deben tener algún conocimiento de dichos conceptos. Otro aspecto en este modelo es la edad de los estudiantes, ya que ellos deben manipular ideas mentalmente, aunque sean simples. Por esto, este modelo es más adecuado para los niveles más altos de primaria en adelante. Otro aporte al constructivismo son los organizadores anticipados, los cuales sirven de apoyo al alumno frente a la nueva información, funciona como un puente entre el nuevo material y el conocimiento actual del alumno.

El aprendizaje significativo se caracteriza por ser globalizado, ya que se fundamenta en la formación del mayor número posible de relaciones entre, en este caso, la Educación Moral y la estructura cognitiva del alumno. Es conveniente presentar los contenidos de forma que faciliten la observación y la reflexión desde la experiencia directa del mundo que le rodea.

La estrategia es un plan de acción para conseguir un objetivo. Constituyen métodos o procedimientos mentales para adquirir, elaborar, organizar y utilizar información para enfrentarse a las exigencias del medio, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas.

La elaboración de mapas conceptuales ideados por Novak, J. D. (1988)⁵⁷ para poner en práctica el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel. Son una técnica o método de aprendizaje cuya función es ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender ya relacionarlos entre sí o con otros que ya posee. Debemos presentarla como una técnica visual de representación para el aprendizaje de estructuras conceptuales, transmitidas por el lenguaje verbal o escrito, valores y actitudes correspondientes a diferentes áreas de conocimiento.

No se trata de presentar conceptos, cuyo uso se supone ya conocido y asimilado en una materia concreta, sino conceptos más específicos del pensamiento y de la práctica educativa que signifiquen una novedad en su aprendizaje e incidan en la educación en valores. Como indica Puig Rovira, J. M. (1995:147)⁵⁸,

La construcción conceptual de valor no es un lujo académico, ni erudito, sino una necesidad para comprender, enjuiciar y actuar rectamente en situaciones sociales. Los conceptos de valor son criterios que permiten juzgar la realidad y también, quizás, motivar y orientar tanto las decisiones personales como las actitudes que suelen adoptar.

Es importante clarificar los conceptos y elaborar mapas conceptuales que sirvan de herramienta para ayudar a los alumnos a pensar mejor, analizando de este modo las interrelaciones de conceptos, jerarquía, derivaciones, conexiones, etcétera. Las fases que suelen seguirse para lograr

⁵⁷ Novak, Joseph D. y Gowin, Bob (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.

⁵⁸ Puig Rovira, José M^a (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona. ICE/ Horsori.

una mejor comprensión conceptual son: explicación, identificación y modelado. (Ontoria, A. 1996)⁵⁹

Valoración: Ejercicios de este tipo pueden contribuir a comprender lo que se entiende por determinados valores que, a veces, para los alumnos pueden resultar abstractos. Al vincularlos con casos concretos y buscar situaciones en las que pueden hacerlos suyos y vivirlos en realidades cercanas, sin duda los entienden mucho mejor. Es conveniente que busquen conceptos semejantes y opuestos para relacionar valores que están prácticamente asociados o en conflicto.

1.15.- La Narración

En la Educación Moral el método más empleado a lo largo de la historia, eran los ejemplos, transmitidos de forma didáctica, a través de narraciones. De forma sencilla y clara se pretendía concretar la enseñanza en una situación real. La concreción siempre facilita la comprensión del contenido de los principios y normas morales. Como indica Mac Intyre, A. (1987)⁶⁰, el medio principal de la Educación Moral era contar historias; por ejemplo, la Iliada y la Odisea. De igual modo Robinson, J. A. y Hawpe, L. (1986: 124)⁶¹ consideraron las narraciones como un método excelente de Educación Moral subrayando los siguientes aspectos:

Primero, cuando se trata de realizar elecciones prácticas o acciones, las historias son mejores guías que las reglas o los principios. Las reglas y los principios presentan generalizaciones significativas acerca de la experiencia, pero las historias ilustran y explican lo que estas afirmaciones significan. Segundo, las historias pueden ser también usadas como pruebas empíricas de la validez de los principios y reglas.

El lenguaje narrativo relegado durante algún tiempo a segundo plano en la Educación Moral, esta cobrando una gran relevancia en el momento actual al reconocerle su funcionalidad educativa. Hay que revalorizar la función de contar historias y la narrativa; particularmente la narrativa oral, puede jugar un papel importante en la educación moral.

Definición: La tarea de narrar actúa, al menos, en una doble dirección: Por una parte constituye un conocimiento conceptual y concreto sobre el

⁵⁹ Ontoria, Antonio (1994). *Mapas conceptuales; una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.

⁶⁰ Mac Intyre, Alasdair (1987). *Tras la virtud*. Barcelona. Crítica.

⁶¹ Robinson, J. A. y Hawpe, L. (1986). *Narrative thinking as a heuristic process*. En T. R. Sarbin, *Narrative*.

comportamiento moral humano y contribuye, asimismo, a la construcción de la identidad moral y por otra, el lenguaje narrativo no se trata únicamente de relatar hechos más o menos ajenos, sino de contar la propia historia personal y con ello construirse a si mismo.

La narración es, sin lugar a dudas, una forma de conocimiento que nos acerca a una mejor comprensión de nosotros mismos y de la realidad a través del relato secuenciado de acciones, estados mentales y acontecimientos. Tiene, en opinión de Smorti, A. (2001)⁶² una gran capacidad para reflejar la realidad y lo que debería y podría llegar a ser.

Metodología: Se suele trabajar en el aula por medio de textos y cuentos, a través de la literatura infantil y juvenil. Además, la novela moderna ofrece posibilidades múltiples para incrementar la sensibilidad moral, profundizar en la detección de situaciones moralmente injustas y desarrollar ejercicios de indagación y reflexión moral.

La narración posibilita el enfrentamiento a conflictos personales que requieren una decisión moral, hemos de hacerlo procurando reparar la cognición, la emoción y la acción moral. Por otro lado, permite el desarrollo de una comprensión más profunda de la propia experiencia moral e impulsa a ser el autor y responsable de lo narrado.

Valoración: Están cobrando una gran significación, hasta el punto de concederles más aportaciones educativas que a otras muy valoradas tradicionalmente, como pueden ser los dilemas. En este sentido Gordillo M. V. (1992)⁶³ indica que las narraciones presentan aparentes semejanzas con los dilemas; no obstante, las narraciones ofrecen más posibilidades en la educación Moral.

Las narraciones pretenden describir un carácter; por ejemplo, las historias heroicas (honradez, lealtad, etc.). El contar historias implica que los adultos tienen algo que transmitir, una herencia que juzgan valiosa y que desean legar a la generación siguiente. Las historias son un buen método de formación del carácter porque despiertan sentimientos. Se acrecienta la

⁶² Smorti, A. (2001). *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla. Mergablum.

⁶³ Gordillo, M^a Victoria (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona. EUNSA.

inquietud y el deseo de identificarse con el héroe, personajes que son mejor que uno mismo y que, por lo tanto, señalan metas a las que se puede aspirar.

1.16.- Dinámica relacional

Esta dinámica incluye, al menos, tres actividades orientadas al conocimiento propio, a describir cualidades en los otros y a tomar conciencia de que todos y cada uno poseemos una serie de recursos con los que contamos. Pérez del Villar Ruiz, M. J. y Torres Medina, C. (1999)⁶⁴.

Las técnicas concretas son:

1) TU ÁRBOL

Todos tenemos una serie de cualidades y valores que, a veces, nos cuesta identificar, tanto en los demás como en nosotros mismos.

Definición: Se trata de hacer conscientes a los participantes de que poseen una serie de cualidades. Fomentar la confianza en sí mismos intentando desarrollar la identidad personal y de relacionar los recursos con la consecución de los logros.

Metodología: Se pide a los alumnos que dibujen en el folio un gran árbol, con gran cantidad de ramas y de raíces, y con un fuerte tronco. Una vez dibujado el árbol, deben escribir su nombre en el tronco con letras grandes. En las raíces deben colocar todas sus cualidades, habilidades, destrezas (por ejemplo habilidad atlética...). A continuación colocan en las ramas los logros más importantes que han conseguido hasta ahora. Posteriormente, se reúnen en pequeños grupos y cada uno muestra a sus compañeros su árbol, comentando como considera que sus logros están relacionados con sus habilidades, por qué han escrito en las ramas esos logros y, por qué los consideran como tales (Tejada, J. 2001)⁶⁵.

Es importante relacionar las habilidades y destrezas con los logros. De este modo serán capaces de atribuirse a sí mismos aquellos logros que hayan alcanzado.

⁶⁴ Pérez del Villar Ruiz, M. J. y Torres Medina, C. (1999). *Dinámica de grupos en formación de formadores: Casos prácticos*. Barcelona. Herder.

⁶⁵ Tejada, J. (2001). *Didáctica-curriculum: diseño-desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona. Oikos. Tau.

2) EL AMIGO INVISIBLE

Definición: Se trata de descubrir aspectos nuevos y positivos de los compañeros, especialmente de uno en particular, descubrir sus cualidades y valores. Se ofrece la oportunidad a cada participante de recibir un feed-back positivo de uno de sus compañeros. Aumenta la confianza en el otro.

Metodología: En el desarrollo de esta actividad se pueden plantear diferentes fases:

1. El animador explica que, durante dos semanas, cada uno de ellos, va a ser amigo/a desconocido de un compañero. Debe mantener en secreto de que compañero se trata.
2. En la segunda fase, durante el tiempo que se decida fijar deben mandar, al menos, cinco mensajes. La regla del juego consiste en enviar únicamente aspectos positivos que nos gustan de la otra persona.
3. Transcurridas las dos semanas, se dedica una sesión en la cual todos se reúnen en gran grupo, y cada uno va diciendo quien cree que es su amigo/a desconocido.

3) BOMBARDEO DE RECURSOS

Definición: Se trata de fomentar, en el grupo, sentimientos positivos hacia los demás, en este caso hacia los miembros del grupo. Esta técnica intenta remarcar las potencialidades de cada uno de los participantes, así como favorecer la autoestima, a través del reconocimiento, por parte de los compañeros, de las virtudes que cada uno posee.

Metodología: El proceso a seguir puede ser diverso; presentamos las fases siguientes:

1. En la primera fase el animador introduce la actividad comentando como todos tenemos cualidades, aspectos positivos, en alguna faceta podemos ayudar a los demás, pero muchas personas tenemos dificultades para darnos cuenta y reconocerlas y únicamente tenemos ojos para ver los defectos o cualidades negativas que tiene que cada uno se vea a sí mismo de forma positiva, es por lo que hemos elegido esta actividad, en donde cada uno de vosotros vais a recibir un autentico bombardeo de recursos por parte de vuestro compañero. Se dedican unos minutos a discutir con la clase los diferentes tipos de recursos que existen, y también, a desarrollar un vocabulario de palabras que sirvan de estímulo y refuerzo, que se pueden utilizar.

2. Los participantes se distribuyen en grupos pequeños. Escriben el nombre del que tienen a su lado y durante unos minutos escriben cualidades que observan en esa persona. El folio va rotando por todo el grupo que va añadiendo alguna cualidad hasta llegar al interesado.
3. Al final de la experiencia, y ya en gran grupo, se invitará a los participantes que quieran o bien uno de cada pequeño grupo a leer en voz alta el listado de virtudes que han recibido a la vez que se les van haciendo preguntas relacionadas. La actividad se puede aplicar a cualquier edad ya que su grado de adaptabilidad es grande, pues existen múltiples variantes.

Estas tres categorías se orientan al conocimiento propio, a fomentar un autoconcepto positivo de sí mismo, así como a acostumbrarse a reconocer las cualidades que poseen los que nos rodean, dado que, en general, nos solemos fijar más en lo negativo que en lo positivo. Se trata, en suma, de acostumbrarnos a valorar las cualidades, tanto propias como ajenas, para, de este modo, ir ampliando el círculo de nuestras amistades.

1.17.- El Debate

Definición: Todos tenemos que participar en debates de diferentes tipos a lo largo de la vida. Es una técnica de dinámica de grupos, que consideramos muy adecuada para la Educación.

Metodología: Se estructura alrededor de una discusión que tiene lugar ante un grupo, en donde dos o más personas dialogan sobre un tema específico siguiendo un esquema previsto. Interviene, también generalmente, un moderador. Los participantes en el debate han de preparar un tema, pues se pretende que el grupo oyente obtenga información actualizada, opiniones o puntos de vista de cierta importancia. (Martínez, M. y cols. 1993: 34).⁶⁶

Objetivos: La finalidad del debate consiste en fomentar en el alumno la capacidad de aprender por sí mismo y de trabajar en equipo.

- a. Fomentar la participación en el grupo, el saber escuchar, respetar e intervenir.
- b. Obtener datos de fuentes distintas; completar, aclarar y reforzar conceptos, reflexionar sobre un problema, etc.

⁶⁶ Martínez, M; Buxarrais, M^a R.; Carrillo, I; López, S.; Paya, M. (1993). ¿Se pueden secuenciar las actitudes? *Aula de innovación educativa. Monográfico: la secuenciación de contenidos*, n° 10, enero. págs. 34–37.

- c. Potenciar el rigor en el trabajo, la búsqueda de datos y la sistematización que exige la investigación.
- d. Discutir, disentir y aclarar ideas en las que interviene todo el grupo.

La técnica del debate puede ser muy interesante en los temas que nos ocupan, dado que son susceptibles de enfoques diversos desde distintos puntos de vista. No obstante, no deben iniciarse debates sin preparar y sin estar bien documentados. La prensa escrita puede ser muy buen recurso; periódicos y revistas especializadas, constituyen una fuente inagotable para debatir temas de interés. (López-Yarto, I. 1997).⁶⁷

El tiempo: En el debate juega un papel importante. No debe ser excesivamente largo, ni improvisado, de igual modo debe formar parte del programa y hay que prepararlo bien.

El papel del moderador es fundamental. Debe reunir una serie de cualidades a veces antagónicas: Dejar hablar y saber cortar, ser flexible y enérgico, saber intervenir y saber callar, ser siempre ágil y captar lo que ocurre en el grupo. La función del moderador radica en que el grupo funcione. Debe hablar lo menos posible. En caso de falta de participación su función consiste en animar con centros de interés, formular preguntas pertinentes y bien hechas. No debe improvisar las preguntas sino tenerlas preparadas previamente por si fueran necesarias. Siempre debe estar atento al proceso y discurrir del debate.

El debate en el aula o en cualquier otro ámbito, desarrolla numerosas capacidades, destrezas, valores y actitudes.

Requisitos a tener en cuenta en un debate:

- Escuchar sin interrumpir al otro
- Mantener el tono en el debate, no gritar
- Fomentar la empatía y la comprensión
- Igualdad de los participantes
- Estilo directo
- Búsqueda de soluciones
- Implicación activa

⁶⁷ López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de Grupos. Cincuenta años después*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

En general, al implicarse más activamente en el tema o problema, suelen aprender más de lo que creían; por ejemplo, en una clase convencional, se cuestionan y motivan ellos mismos. El debate fomenta el diálogo, la capacidad de expresión y de escucha. Invita a documentar bien el tema, objeto de exposición y debate, a dedicarle tiempo y preparación rigurosa, pues cada persona y grupo desea ofrecer lo mejor de sí mismo.

1.18.- Asamblea

Definición: Es una de las técnicas de dinámica de grupos, que cada vez se utiliza con más frecuencia, orientada a fomentar la participación de todos los implicados en la toma de decisiones. Participa un auditorio y una mesa directiva que da información sobre un tema que afecta al colectivo y lanza una serie de propuestas sobre las que trabajará el grupo para, a continuación, tomar decisiones conjuntas, la asamblea contribuye a replantear nuestras relaciones y provoca seriedad en nuestras actuaciones. Concretamente posibilita informar a los participantes de las actividades del grupo, comprometer a los participantes y tomar públicamente decisiones que han de ser aceptadas por todos.

Metodología: La asamblea puede servirse previamente de otras técnicas de pequeño grupo, como pueden ser: técnica del cuchicheo, grupos de discusión, Phillips 66⁶⁸, para evitar la pasividad de los participantes que suele propiciar el gran grupo. Es conveniente impulsar la participación para que la asamblea pueda recoger las opiniones de todos, contribuye al desarrollo moral y cívico de los individuos. Power, R. y cols. (1989)⁶⁹, indican varias razones para justificar lo que puede aportar, ha denominado como la comunidad justa, atribuyendo este calificativo a la escuela.

El gobierno democrático de la escuela, al establecer relaciones de poder igualitario, estimula a los alumnos a pensar por sí mismos y no depender de imposiciones externas. Si aceptamos el principio de John Dewey según el cual se «*aprende haciendo o actuando*», el modo más efectivo de enseñar a los estudiantes los valores democráticos de nuestra sociedad, consiste en darles la oportunidad de practicarlos.

⁶⁸ Un grupo grande se subdivide en grupos de 6 personas que tratan en 6 minutos la cuestión propuesta. Después se realiza una puesta en común.

⁶⁹ Power, R.; Clarck, A.; Higgins, A.; Kohlberg, L. (1989). Lawrence Kohlberg approach to moral education. New York: Columbia University Press.

Los errores se corrigen más fácilmente en una sociedad democrática, donde se estimula la libre expresión de las distintas opiniones, que en una sociedad cerrada o autoritaria. En un gobierno democrático de la escuela, los alumnos plantean la discusión de dilemas morales hipotéticos.

Las relaciones entre los miembros de la escuela o de cualquier comunidad, se basan en una relación de justicia. Si queremos educar en la participación y para la participación en la escuela, tendremos que ofrecer cauces para potenciarla. Reflexionar sobre la vida misma, criticar situaciones concretas y hacer proyectos para una posible aplicación más o menos inmediata. Todo ello va encaminado a la actuación, transformación y mejora.

En la comunidad educativa los alumnos tienen que tomar diversas decisiones de problemas que les afectan, por ejemplo: elección de delegados de curso, fiestas, charlas-coloquio. Conviene pues, potenciar la toma de decisiones y favorecer el ejercicio del debate, confrontar posiciones, discusiones y búsqueda conjunta de la negociación y de las conclusiones.

Las asambleas y los procesos seguidos varían según la edad. La creación de un clima democrático y participativo exige poner en práctica, en acción y en juego, los cauces necesarios para ejercitarlo. Es conveniente enseñar a los alumnos desde pequeños, teniendo en cuenta su edad a participar en las conversaciones y debates. Si se acostumbran a ejercitarse en la vida democrática, desde la infancia, se desarrollarán actitudes, conocimientos, percepciones y valores que potencien la vida democrática, tanto en el ámbito escolar como en la sociedad.

La educación y, sobre todo, la educación moral, según afirman Ortega, P. y Mínguez, R. (2001)⁷⁰ que:

(...) exige enfrentarse y resolver desde posiciones de autonomía, los conflictos reales que plantea la vida misma; y la escuela casi siempre es una caricatura o copia borrosa de lo que sucede en la vida real.

⁷⁰ Ortega, P. y Mínguez, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós.

1.19.- Dinámica sobre los derechos humanos

Los Derechos Humanos pretenden abordar la cuestión de los valores sociales mínimos, así como la concreción en los valores constitucionales. El concepto de Derechos Humanos, en opinión de Tuvilla Rayo, J. (1998)⁷¹ ha de tener siempre presente la opción humanística que de una u otra forma reconoce el valor del hombre por encima de cualquier otra realidad, el reconocimiento de la persona humana como lugar axiológico autónomo y original y el valor de la libertad. Los Derechos Humanos posibilitan que el ser libre se complete con el tener libertades

1) Reconocer los derechos y los deberes

Objetivos:

Redactar los derechos y deberes que el alumnado cree poseer y discriminar aquellos derechos que les son reconocidos sin problemas y aquellos que no.

Metodología:

Primer paso: El profesor o profesora invita al alumnado a escribir en un papel los derechos y deberes que creen poseer y respetar, pero discriminando entre aquellos que les son reconocidos y respetados sin problemas y aquellos que no (o bien se reconocen y respetan con grandes dificultades). A continuación se les pide que subrayen los derechos y deberes de los demás que les cuesta aceptar y reconocer, por un lado, y respetar por otro.

Segundo paso: Se forman pequeños grupos en los que los participantes intercambian opiniones e impresiones, comunicándose las anotaciones de cada uno.

Tercer paso: se pasa a la puesta en común.

2) Dinámica sobre escala de valores: Se trata de reconocer nuestra escala de valores en circunstancias donde se deben tomar decisiones rápidas que afectan a otras personas. Estas dinámicas contribuyen a un mejor conocimiento de los Derechos Humanos, así como al reconocimiento más explícito de los mismos, no como algo lejano y utópico, sino como elementos que nos conciernen e implican en la vida diaria. Judson, S. (2000).⁷² Contribuyen a poner de relieve nuestros valores cuando nos vemos obligados a

⁷¹ Tuvilla Rayo, José (1998). *Educación en los derechos humanos: propuestas dinámicas para educar en la paz*. Madrid. CCS.

⁷² Judson, Stefanie (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la No violencia*. Madrid. Ed. Los Libros de la Catarata.

tomar decisiones rápidas. En suma, constituyen un ejercicio de toma de conciencia y reflexión sobre los que decimos y hacemos, sobre la discrepancia ente la teoría y la práctica. Poner de relieve esta discrepancia, constituye en sí misma, una riqueza de valor incalculable.

1.20.- Grupo de Discusión

Definición: Un grupo de discusión puede definirse como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. (Krueger, R. A. 1991)⁷³. La discusión, suele llevarse a cabo en un grupo pequeño, en un tono cordial, relajado, confortable y a menudo satisfactorio para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la disensión.

Objetivos:

- Facilitar la comunicación
- Exponer las propias ideas e intentar escuchar a los otros
- Estimular el debate
- Favorecer la participación, la expresión y el consenso

Metodología: Los grupos de discusión ofrecen un entorno propicio que induce y alimenta la discusión. El entrevistador juega un papel importante para sacar a la luz las diferentes opiniones y puntos de vista a través de preguntas abiertas en el seno de un ambiente cordial. La educación en valores en un aspecto concreto de la vida real, implica el dominio de una serie de aspectos que conviene tener en cuenta para que el proceso de discusión se lleve a cabo con éxito. Es necesario prestar atención a diversos elementos tales como: el tipo de pregunta, el moderador, los participantes y el tamaño del grupo. (Callejo, J. 2001).⁷⁴

En el proceso conviene: seleccionar el tema o problema de interés para el grupo, nombrar un coordinador y un secretario, que el profesor o profesora formule con precisión y claridad el tema a ser discutido y proporcione algunas

⁷³ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

⁷⁴ Callejo, Javier (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

pautas, indicadores o enfoques, desde los que podría abordarse. El grupo deberá discutir los aspectos a tratar, las normas a tener en cuenta, el tiempo y las sesiones dedicadas a cada tema

Papel del coordinador: Ibáñez, J. (2003)⁷⁵, propone las siguientes premisas a tener en cuenta por el coordinador del grupo de Discusión:

- a. En todo momento, debe velar porque la discusión se haga en un clima cordial y respetuoso, intentando llevar al grupo hacia la consecución de los objetivos.
- b. A las conclusiones se llegará por acuerdo o consenso.
- c. Cuando lo considere conveniente, debe recapitular las ideas disentidas, hacer profundizar en algún aspecto e invitar a avanzar.
- d. Estimular la participación de todos y devolver al grupo las preguntas rebote, preguntas reflectorias, etc.
- e. Resumir lo expuesto y elaborar conclusiones mediante consenso.

Análisis de la discusión: El grupo se va dando cuenta de las opiniones comunes y de las discrepancias existentes. Conviene identificar las posturas comunes y repetidas pero también el rango y la diversidad de las experiencias o concepciones recogidas. El coordinador debe identificar opiniones, ideas y sentimientos recurrentes, aunque se expresen con diferentes palabras y estilos.

Valoración: El grupo de discusión contribuye a clarificar nuestra propia visión de la realidad. Ofrece más oportunidades para expresar nuestras ideas e intercambiarlas con otros. Asimismo pone en juego la capacidad de organizar nuestros pensamientos, opiniones y actitudes y aprender a comunicarlos a los demás. Suelen resultar atractivos y de fácil comprensión para los participantes, y, en general, resulta agradable al grupo, comunicar sus experiencias. (Canales, M. y Peinado, A. 1994)⁷⁶.

Supone una forma de proceder muy adecuada para adoptar compromisos de grupo que deben cumplirse. Por tanto, es importante que se haya llegado a acuerdos tomados entre ellos. También puede ser útil para solucionar conflictos que surgen en el grupo. En el campo de la educación en valores se considera como una estrategia que ayuda a clarificar, debatir y

⁷⁵ Ibáñez, Jesús (2003). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión*. Madrid. Siglo XXI de España Editores, S.A.

⁷⁶ Canales, M. y Peinado, A. (1994). Grupo de discusión, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.

profundizar en un tema o problema controvertido, guiados siempre por un moderador o experto.

1.21.- Diálogos a partir de un texto

Definición: Esta técnica hace referencia a cualquier tipo de actividad que se derive de la lectura de un texto, una noticia, un cuento, un texto literario, una fábula, etc. El profesor puede presentar un pasaje a los alumnos para ser dialogado y disentido. En la medida de lo posible se seleccionará un contenido significativo, que exprese las diferentes opiniones en torno a un problema controvertido. Dicho texto se analizará detenidamente a nivel individual y grupal. Se añaden preguntas sobre las que reflexionar. Posteriormente desarrollará un debate sobre el mismo que favorezca la elaboración de posibles conclusiones. (Brusela Herrería, E. 2004⁷⁷).

El objetivo de esta técnica consiste en crear una situación de controversia entre los alumnos/as para que contrasten sus puntos de vista. Conviene prestar atención a una serie de elementos para que la técnica se desarrolle de forma adecuada. En primer lugar, hay que escoger bien el momento para llevarla a cabo, el grupo debe estar bien dispuesto y el tema debe prestarse a la participación activa, el fin que se persigue es fomentar la participación, debatir y contrastar puntos de vista. El comienzo es importante y delicado, igualmente, las primeras cuestiones deben ser interesantes y abordables para el público al que se dirige y el animador debe recoger todas las opiniones y después situar las cuestiones y las respuestas. Puede ser interesante llegar a elaborar una síntesis

La prensa siempre ha constituido un valioso instrumento para la educación, debido a la permanencia de sus mensajes, circunstancia que posibilita y favorece el análisis de los mismos.

1) NOTICIAS DE PRENSA

⁷⁷ Brusela Herrería, Esperanza (2004). Programas de intervención psicopedagógica en alumnos de educación secundaria; tácticas y estrategias intelectuales y comprensión lectora. *Revista Electrónica Diálogos educativos*. N^o, 6. 2004.

Como indica Puig Rovira, J. M. (1995)⁷⁸, la prensa facilita gran variedad de datos y noticias para trabajar en el aula: elección de la noticia, analizar la elección, problematizar la noticia, discusión colectiva, establecer resultados del debate etcétera.

En primer lugar deben elegirse las personas que van a intervenir en el diálogo, caso de que no participe todo el grupo. Estas conocerán bien el tema y serán capaces de mantener un coloquio interesante. Es preferible que tengan distintos puntos de vista. Si participa todo el grupo, conviene que en el mismo existan personas con puntos de vista diferentes.

Antes de la reunión los participantes se pondrán de acuerdo sobre la estructura del mismo, harán un esquema flexible de desarrollo en el cual figuren los aspectos a tratar, el tiempo. Se prepara el material ilustrativo para usarlo en el momento oportuno.

1.22.- Presentación de un problema/tema

Se presenta un tema por medio de audiovisuales, bien a través de un texto, buscando la implicación del alumno en el problema y se proporciona una explicación detallada del mismo⁷⁹. Se seleccionan actividades adecuadas como el estudio de casos, técnicas proyectivas, *role-playing*, juegos de simulación, construcción y selección de hipótesis-acción, etcétera, es decir, se proponen diversas actuaciones en relación al tema para llegar finalmente a la acción y evaluación del proceso. También se puede partir de un problema de la vida cotidiana de los alumnos hasta llegar a la comprensión crítica del mismo. Esta técnica puede considerarse como una variante de la anterior en que se pueden utilizar recursos diversos. (Rozenblum de Horowitz, S. 1998)⁸⁰

Ejemplos:

- 1) EL GATO Y EL RATÓN
- 2) DIFERENCIAS SOCIOECONÓMICAS Y CULTURALES

⁷⁸ Puig Rovira, José M^a (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona. ICE/ Horsori.

⁷⁹ Resolución de situaciones problemáticas típicas de los procesos interpersonales y comunicativos en las organizaciones: supone la presentación de un específico que deberá ser solucionado por los alumnos considerando el contexto en el que se desarrolla, analizando y discutiendo los distintos aspectos de la situación planteada, recabando la información necesaria y teniendo en cuenta las condiciones que debe cumplimentar todo proceso de comunicación organizacional.

⁸⁰ Rozenblum de Horowitz, Sara (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires. Aique.

1.23.- Enfoque socioafectivo

Fundamentación: Fue ideado por David Wolsk (1975)⁸¹ y Rachel Cohen (1980)⁸²; pretenden combinar la transmisión de información con la violencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. El punto de partida para trabajar con los alumnos no es el libro de texto sino la experiencia y el comportamiento en relación con ciertas actividades y situaciones. Se persigue dice Grasa, R. (1985)⁸³ que el alumno no solo adquiera conocimientos sino que llegue a implicarse afectivamente y «*sentir por la causa del otro*», «*meterse dentro de*», introducirse en el pellejo y en la perspectiva del otro.

Metodología: Se trata de poner en práctica una dinámica grupal, para suministrar la posibilidad de compartir una experiencia que, más tarde, será objeto de análisis individual y colectivo, así como de discusión grupal.

Este enfoque socioafectivo basado en la experiencia de los participantes comprende tres fases: Situaciones experienciales, discusión y actividades complementarias y aplicación práctica.

El mejor modo de desarrollar simultáneamente la sensibilidad, el juicio y la conducta moral es acercándose personalmente a situaciones en las que vive un problema social relevante.

Los enfoques socioafectivos aportan una visión informativa de gran interés a la vez que intentan priorizar una educación basada en la vivencia de las situaciones, ya sea real o simulada. Estas experiencias nos ayudan a participar de las ideas y sentimientos de los demás; nos permiten meternos en su piel, sentir con el otro. Ahora bien, este tipo de experiencias tienden a fortalecerse cuando se prolongan por medio de la reflexión y se generalizan más allá de las situaciones que las han provocado. Se vincula, de este modo, lo cognitivo con lo afectivo, lo que contribuye a la eficacia de los enfoques socioafectivos.

⁸¹ Wolsk, David (1975). Un método pedagógico centrado en la experiencia, Estudios y documentos de educación. Rev. núm. 17, UNESCO, París.

⁸² Cohen, Rachel (1980). Enfoque socioafectivo de la educación para la comprensión internacional a nivel de la enseñanza primaria, La comprensión internacional en la escuela, Rev. núm. 33, UNESCO, París.

⁸³ Grasa, Rafael (1985). Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo de la educación para la paz. Cuadernos de Pedagogía, núm. 132.

1.24.- Incidente crítico o registro anecdótico

McClelland, D. C. y Dayley, L. en el año 1972, citados por Valle León, M. S. (2002)⁸⁴ desarrollaron la técnica denominada «*Entrevista del Incidente Crítico*» (BEI), la cual combina el método de incidencia crítica de Flanagan, J. C. (1954: 327)⁸⁵ y las pruebas del Test de Apercepción Temática (TAT) desarrollado por McClelland, D. C. y cols. (1953)⁸⁶ en sus estudios de motivación humana.

Definición: Se trata de hechos especialmente significativos que hayan incidido en la vida de los participantes, y que convenga hacer aflorar en un determinado momento para reflexionar sobre ellos. El profesor o animador del grupo, debe actuar con un gran talante al aplicar este tipo de estrategias que encierran un gran valor educativo a la vez que son fáciles, sencillas y vivenciales.

Metodología: Trata de escribir un ejemplo de una situación en la que crees que un adulto te trató bien y, después, una situación, si lo recuerdas, en la que un adulto te trató mal.

Se le pide al estudiante que presente problemas de relaciones interpersonales que puede tener en la casa, en la escuela o con los vecinos. Conviene escribir incidentes críticos surgidos de la vida diaria y recogidos de forma breve por medio de una ficha. Los participantes pueden redactarlo ellos mismos, lo que ayuda a clarificar sus ideas; caso de ser muy pequeños, correrá a cargo del animador u observador externo. (Pigors, P. y Myers, Ch. A. 1979).⁸⁷

Objetivo: La meta educativa es impulsar al alumno a formarse un tipo de actitudes y conductas que manifiesten cuidado y preocupación por los demás.

Los registros anecdóticos o incidentes críticos deben registrarse en una ficha o formato, a ser posible con una dimensión fija (facilita el archivo) que

⁸⁴ Valle León, Ms. I. (2002). Sobre competencias laborales. *Ilustrados. Com.*

⁸⁵ Flanagan, J. C. (1954): *The Critical Incident Technique*. Psychological Bulletin, nº 51, vol. 4, págs. 327–359.

⁸⁶ McClelland, D. C., Atkinson, J. M., Clark, R.A., & Lowell, E.C. (1953). *The achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

⁸⁷ Pigors, Paul y Myers, Charles A. (1979). *Administración de Personal*. México. Editorial Continental.

incluya fecha, lugar, contexto, descripción del incidente y una primera valoración. El contexto y la valoración provisional, permitirán interpretarlos posteriormente adquiriendo un sentido más completo a lo largo del desarrollo del curso.

Valoración crítica: Esta técnica nos permite reflexionar sobre la necesidad de dejar a un lado los prejuicios, imágenes-guía, preconcepciones. Así como conocer las zonas sensibles del otro y tenerlas en cuenta en nuestra relación con él, evitando imponer al otro los propios valores, normas y conductas. De la misma forma, será necesario informarse sobre la cultura del otro acostumbrarse a preguntar para ir conociendo su código cultural y a reformular, para saber si lo que se ha comprendido es lo que el otro ha querido decir.

1.25.- Trabajo Cooperativo

Definición: Estas técnicas tienden a propiciar la cooperación y la interrelación entre los diferentes miembros del grupo. Sirven para superar las relaciones competitivas a través de la creación de un clima de aprecio y distensión entre los participantes que posibilita la cooperación en el grupo. El principal aspecto del aprender juntos implica un entrenamiento específico de las actitudes cooperativas que favorecen la empatía, establecen lazos afectivos entre las personas y permiten un clima solidario, ayudando a resolver las tensiones. (Carr, W. 1999)⁸⁸

Objetivos:

- Desarrollar habilidades sociales y cognitivas.
- Mejorar el autoconcepto, la autoestima y su afirmación en el grupo.
- Facilitar el conocimiento entre los participantes, premisa imprescindible para la formación del grupo.
- Crear confianza, posibilitando un clima favorable.
- Desarrollar oportunidades para la práctica de la conducta prosocial.
- Potenciar la comunicación y la autonomía.

Metodología:

⁸⁸ Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata.

Los grupos de aprendizaje: son heterogéneos a todos los niveles, se basan en una independencia positiva entre los miembros del grupo, entre ellos hay una clara responsabilidad individual, todos los miembros comparten el liderazgo y también la responsabilidad de las acciones y de la marcha del grupo. La responsabilidad en el aprendizaje de cada miembro es compartida por cada uno de los demás miembros (Jordán Sierra, J. A.1996: 71)⁸⁹.

El profesor: puede actuar como recurso para el equipo, su función consiste en preparar minuciosamente el material de trabajo y ser facilitador del proceso general, observa a los grupos, analiza los problemas de los que han trabajado juntos y proporciona la retroalimentación necesaria a cada grupo, sobre como está realizando la tarea grupal; estructura procedimientos para que los grupos procesen la eficacia de su trabajo y recapitula la sesión primaria.

Aplicación: aplicable a todas las edades, niveles y áreas de aprendizaje. Se han mostrado especialmente eficaces para la solución de problemas, el aprendizaje conceptual, pensamiento divergente o creatividad y la formación de actitudes de convivencia solidaria. Es necesario aprender a compartir, a ayudarse, a escuchar al otro y a modificar sus opiniones, si fuese preciso.

A) El juego cooperativo

Definición: Desde una perspectiva lúdica se pretende que el grupo coopere, no compita, los alumnos se ayuden entre sí, compartan información y recursos. Se trataría, en suma, de poner de relieve que, entre todos, se pueden conseguir mejores resultados que cada uno de forma aislada. (Garaigordobil, M. 1992)⁹⁰

Objetivos:

- Destacar la conducta cooperadora y no competitiva.
- Crear confianza en las personas; «todos pueden».
- Aumentar la cohesión del grupo: sentirse «uno» y experimentar el «nosotros».
- Encontrar cada uno su sitio en el grupo: desempeñar papeles individuales y cooperativos.
- Tomar decisiones y resolver problemas juntos.

⁸⁹ Jordán Sierra, José Antonio (1996). La interculturalidad en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, págs. 71–84.

⁹⁰ Garaigordobil, M. (1992) *Juego cooperativo y socialización en el aula. Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación, para el desarrollo socio-afectivo en niños de 6 a 8 años*. Madrid. Seco Olea Ed.

— Mejorar la comunicación de experiencias y sentimientos dentro del grupo.

Existen diferentes juegos de cooperación que ofrecen a cada uno de los participantes la posibilidad de ejercitar sus habilidades aunando esfuerzos. Los más conocidos son los cuadrados, las frases desordenadas y el rompecabezas. Se basan todos ellos en el mismo procedimiento orientado a promover la cooperación y solidaridad entre los miembros del grupo.

B) Puzzle (Jigsaw) de Arson

Se trata de uno de los métodos de cooperación en el aula desarrollado por Arson y cols. (1979), y nosotros lo resumimos según Ortega, P. y cols. (1994)⁹¹.

Definición: Por medio de esta técnica se crea la interdependencia entre los alumnos, mediante la división entre todos de las tareas de aprendizaje y se estructuran las interacciones entre los alumnos mediante equipos de trabajo. A cada uno de los componentes del equipo se le asigna una parte diferente de la tarea a realizar, de tal manera que la realización total del trabajo se verá condicionada a la mutua cooperación entre ellos.

Características: los estudiantes se distribuyen en grupos de cinco o seis componentes. A cada uno de ellos se le asigna una parte del trabajo a realizar durante la jornada y de la que se hace responsable entre los demás. Como los miembros del grupo solo reciben información de una parte del trabajo que deben transmitir a sus compañeros de equipo la interdependencia queda asegurada. Cada miembro del grupo solo podrá conseguir los objetivos globales de una determinada tarea o trabajo escolar, si cada componente del grupo ha realizado bien la parte del trabajo que le ha correspondido. En la clase hay cinco o seis miembros que tienen asignada la misma información, es decir, tantos como grupos se han formado. Para transmitir debidamente la información que les ha correspondido, estos a su vez, forman un grupo paralelo, denominado grupo de expertos. Su misión consiste en perfilar el material informativo que cada alumno transmitirá a los miembros de su equipo puzzle; intercambiar ideas a cerca de la información recibida; traducir al propio lenguaje los contenidos informativos y prever las posibles cuestiones que se

⁹¹ Ortega P. y cols. (1994). *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia .Nau Libres.

puedan plantear en el seno de los grupos respectivos, asegurándose así el rigor y la seriedad.

Objetivos:

- Favorecer actitudes de interdependencia positiva entre los miembros de un equipo.
- Fomentar las actitudes de responsabilidad individual y compromiso personal entre los demás compañeros, a través de la asignación de una tarea o trabajo escolar.
- Aumentar la autoestima, como actitud necesaria para trabajar cooperativamente.
- Impulsar el desarrollo de capacidades y habilidades de cooperación: esfuerzo solidario, trabajar para los demás, ponerse en lugar del otro, exigencia entre uno mismo y los otros.
- Mejorar las habilidades de comunicación.

Metodología:

Preparación del material y de los grupos: El profesor selecciona una unidad temática que pueda ser dividida en cinco o seis partes, con la entidad para que cada parte constituya un cuerpo de conocimientos autosuficiente. Además deberá elegir un material de estudio que sea accesible a los alumnos. El profesor confecciona los grupos puzzle atendiendo a la heterogeneidad de sus miembros.

Puesta en marcha: el profesor explica la dinámica de la técnica y la tarea que deben realizar cada uno de los alumnos. El profesor asigna los alumnos a los equipos y se les entrega el material de trabajo, y a cada miembro del grupo puzzle se le enumera y ese número será el nombre del grupo de expertos al cual deberá acudir el alumno para trabajar la parte de la lección encomendada.

Antes de separarse los individuos del grupo, es conveniente que:

- a. Se responsabilicen de la calidad temática de su parte, ya que, los otros miembros pueden exigir el rigor de la información que aporta cada uno de ellos.
- b. Si un elemento del grupo no ha acabado su trabajo, los demás ayudan a completarlo.
- c. Cada experto se reúna con su grupo para elaborar la parte del tema asignado y entre todos organizar el proceso de la forma que crean más adecuada.

- d. Cada experto elabora un documento y una vez hecho vuelve al grupo puzzle correspondiente.
- e. En el grupo puzzle se recojan todas las aportaciones de todos sus miembros y se confeccione un documento final.

Evaluación: Habrá una doble evaluación: una centrada en el funcionamiento del grupo puzzle y de expertos y otra centrada en el conocimiento de la unidad temática (Monereo, C. y Castelló, M. 1997)⁹².

C) Los Cuadrados.

Definición: Esta técnica, adecuada para la etapa de establecimiento de normas, consiste en que un grupo de cinco personas reconstruyan cinco cuadrados con el material que se les proporcione para ello.

Objetivos: Ejercitar a los miembros del grupo en unas relaciones de cooperación, fomentar la solidaridad grupal, impulsar el trabajo en común, provocar la comunicación no verbal y diagnosticar y solucionar conflictos.

Material: Es necesario que el coordinador del grupo prepare cinco sobres por cada pequeño grupo de cinco personas, con cinco cuadrados. Cada sobre contendrá diversas piezas de diferentes cuadrados, o inclusive uno de ellos puede no tener ninguna pieza.

Desarrollo: Se colocan piezas de cartón desordenadas dentro de cinco sobres diferentes para las personas que realizan la técnica. se divide el grupo en subgrupos de seis personas, se entrega a cada subgrupo el material para la reconstrucción de los cuadrados y se comentan las reglas a tener en cuenta.

Evaluación: Al finalizar la aplicación de la técnica conviene dialogar y reflexionar sobre ella.

Valoración: Con esta técnica se intenta favorecer la cooperación, así como el desarrollo de unas relaciones humanas más igualitarias. Ayuda también a un adecuado funcionamiento del grupo, pues según afirma Johnson, D. W., y Johnson, R. (1979)⁹³, en los grupos en los que prevalecen unas

⁹² Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona. EDEBÉ.

⁹³ Johnson, D. W., y Johnson, R. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49, págs. 51–70.

relaciones de cooperación entre los miembros, el nivel de productividad es más elevado y la calidad de la producción es superior, la predisposición para el éxito es mayor, las relaciones entre los miembros más amistosas, los esfuerzos de los miembros del grupo disfrutan de una mayor satisfacción en sus actividades. En este sentido, se puede afirmar que esta técnica ayuda a tomar conciencia de que el resultado de una tarea conjunta depende de la colaboración y actitudes de los miembros del grupo.

1.26.- Investigación en la acción y aprendizaje por descubrimiento

Implica partir de situaciones de la práctica con el fin de reflexionar sobre ellas e intentar mejorarlas. El aprendizaje por descubrimiento supone un modelo inductivo de aprendizaje, a partir de situaciones y hechos concretos para llegar a los conceptos.

El término descubrimiento define la conducta del alumno dirigida hacia un fin, cuando este se ve forzado a completar una tarea sin la ayuda del profesor. Tiene que ser descubierto por el sujeto. Prima la metodología inductiva y por descubrimiento de los hechos a los conceptos, pero, además, respeta las ideas base del aprendizaje significativo. Parte de los conceptos y la experiencia que el alumno posee y relaciona adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos, estableciendo jerarquías. Favorece el desarrollo de destrezas de investigación y trabajo autónomo, potencia la motivación del alumno, facilita la transferencia de los aprendizajes alcanzados y aumenta la retención de los contenidos. Blández Sánchez, J. (1996)⁹⁴; López Ceballos, P. (1998)⁹⁵; Elliot, J. (2000)⁹⁶.

La investigación en la acción y la reflexión sobre la praxis se orienta a la mejora de la práctica de la educación, al perfeccionamiento, al cambio de actitudes y a la transformación de la realidad concreta sobre la que se opera.

Según afirman Kemmis, S. y McTaggar, R. (1988: 9)⁹⁷:

(...) la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y

⁹⁴ Blández Ángel, Julia (1996). *La investigación-acción, un reto para el profesorado: guía práctica para equipos de trabajo e investigación*. Barcelona. INDE Publicaciones.

⁹⁵ López Ceballos, P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa* (3ª ed.), Madrid. Popular.

⁹⁶ Elliot, John (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

⁹⁷ Kemmis, S. y McTaggar, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona. Alertes.

justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar.

Proceso a seguir:

- a. *Diagnosticar y descubrir una preocupación temática:* Una de las primeras fases consiste en descubrir el problema.
- b. *Construcción del plan:* Se trata de tomar decisiones prácticas y concretas sobre qué debe hacerse; por parte de quién; hay que actuar, pero cómo y cuándo hacerlo
- c. *Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona:* Se pretende llevar a cabo las actividades planeadas para tomar conciencia del problema e intentar fomentar actitudes tolerantes en los alumnos
- d. *Reflexión e integración de los resultados. Replanificación:* Es imprescindible la reflexión, las discusiones críticas y deliberatorias en grupo, reconstruyendo los significados de las situaciones educativas, así como las relaciones, intentando explicar que ocurre, por qué y qué nos ha sucedido, para llegar a esas conclusiones.

Valoración: La investigación en el aula implica siempre descubrir algo. Es necesario aprender a experimentar, comprender causas y consecuencias, explorar diferentes posibilidades de solución a un mismo problema. Pero la investigación-experimentación tiene otra consecuencia importante: los participantes aprenden a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, cualidad necesaria para desempeños que exigen reconversión permanente. En lugar de educar para la competencia individual, esta metodología exige poner énfasis en el trabajo grupal. Aprender a buscar y aceptar la crítica de los pares, solicitar ayuda, dar crédito a los demás, etcétera (McKenan, J. 2001)⁹⁸.

Es una metodología abierta, participativa, flexible, adaptable a diversas situaciones. Parte siempre de la acción e implicación práctica. Como aspectos referenciales para planes de acción concretos en el aula significar que:

- Parte de las vivencias concretas del alumno.
- En el momento de la información, al establecer las condiciones de trabajo, el profesor adquiere un papel activo.

⁹⁸ McKenan, John (2001). *Investigación acción y currículo*. Madrid. Ediciones Morata.

- La participación del alumno es el elemento clave de todo el proceso, dado que se siente protagonista de su propio aprendizaje, así como del cambio y de la mejora hacia la que tiende.
- Esta estrategia puede aplicarse de forma sistemática para el trabajo en el aula, dado que fomenta el espíritu de colaboración, de crítica y reflexión. Contribuye a desarrollar la capacidad de descubrimiento e indagación, no solo de los efectos de los problemas sino de las causas de los mismos. Al estar vinculado a la práctica, los efectos pueden constatarse de forma casi inmediata, circunstancia que contribuye a motivar a los implicados en el proceso de la misma.

1.27.- Diagnóstico de la tolerancia

Definición: Se trata de establecer una vigilancia para detectar determinados síntomas de intolerancia en el niño para evitar que los reproduzca en su hogar y comunidad. Guía UNESCO (1994)⁹⁹.

Algunos síntomas de intolerancia son: el sexismo, el racismo, el nacionalismo exacerbado, la xenofobia, la manera de hablar, la tipificación mediante estereotipos, la segregación... Etcétera.

Metodología: Como algunos de estos síntomas pueden apreciarse en su entorno. Se puede iniciar la enseñanza trabajando con artículos de periodistas seleccionados por los mismos alumnos, debate y análisis que ponga de relieve los comportamientos de intransigencia que se detectan, procurando «dar nombre a los casos de intolerancia», comentar y analizar casos no demasiado próximos así como experiencias propias en sus grupos, clases y comunidades. Una vez que se haya tomado conciencia de la fanatismo, es preciso fomentar actitudes y comportamientos que favorezcan la tolerancia en su familia, con los amigos, en la comunidad, etc.

Estudio y discusión de: Se iniciará el estudio examinando la situación de la intolerancia en el mundo. Fernández Herrería, A. (1994)¹⁰⁰ propone realizar las siguientes propuestas para el análisis: guerras, conflictos entre una o varias minorías, incidentes o situaciones de violencia e incidentes de explotación.

⁹⁹ Guía didáctica de la UNESCO (1994). *La tolerancia: Umbral de paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. UNESCO. Paris.

¹⁰⁰ Fernández Herrería, Alfonso (ed.) (1994). *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada. Universidad de Granada, Colección Eirene nº 3.

A continuación se construirá un tablón de anuncios para fijar las fotografías, artículos de revistas y periódicos sobre casos e incidentes que evidencien intolerancia, del mismo modo se seleccionará un conflicto, ejemplo claro de la intolerancia, por cada una de las partes del mundo, se entregará a todos los miembros copia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se debatirán los temas indagando qué habría que hacer para propiciar la reconciliación de las partes en conflicto y finalmente se elaborará una lista de situaciones y problemas que sean intolerantes para los alumnos, sugiriéndoles que las escriban antes.

1.28.- Un laboratorio para el ejercicio de la tolerancia

La educación intercultural es una preocupación de la UNESCO (1993)¹⁰¹, desde hace tiempo por lo que patrocina una obra que procura desarrollar una formación en valores presentando un marco para la educación en la tolerancia que se establece tomando en cuenta los valores, objetivos, problemas y obstáculos que se oponen a la instauración de los valores y al cumplimiento de los objetivos.

En qué consiste: La enseñanza se orienta a desarrollar en los estudiantes actitudes que les permitan afrontar constructivamente todo tipo de diferencias humanas, controversias políticas y conflictos sociales.

Metodología: Se formulan objetivos de aprendizaje en términos amplios que tiendan a sintetizar lo que una persona debe valorar, conocer y ser capaz de hacer para ejercer la tolerancia. Para educar en la tolerancia resulta útil concebir el proceso a seguir en términos de esferas de aprendizaje práctico, como marco de un proceso de aprendizaje permanente.

Valoración: Esta técnica pretende fomentar un clima propicio para desarrollar la tolerancia y saber apreciar la formación en valores de índole intercultural. Asimismo pone de relieve la importancia de contar con «laboratorios» experienciales donde se vivencien dichos valores.

¹⁰¹ *A sense of Belonging: Guidelines for Values Of He Humanistic and International Dimensions of Education* (CIDRE / UNESCO, 1993).

1.29.- Fomentar el autoconcepto y autoestima

Las estrategias que se insertan a continuación se orientan a potenciar el desarrollo de nuestro propio concepto y la autoestima, así como aprender a valorar las cualidades de las personas con las que nos relacionamos. Heresi Arroyo, E. y Nelson Cruz, M. (1991)¹⁰²; Besteiro González, J. L. (2000).¹⁰³

- **Qué aprecio de los demás:** Se trata de fomentar en los niños, sentimientos de aceptación, autoestima y valoración de su propia identidad. Dicha aceptación es importante para forjar el sentimiento de autoestima y para la propia dignidad como ser humano. La necesidad de respeto y aceptación es un principio universal, válido para todas las edades y culturas.

Además de ser un ejercicio muy útil para la práctica de los adjetivos, ayuda a los niños que se sienten solos, son tímidos o tienen cualquier tipo de problemas para relacionarse, adquirir confianza en sí mismos, sobre todo cuando se dan cuenta que no pasan inadvertidos a los demás y de que los compañeros les aprecian. Esta experiencia de mostrar afecto y cualidades positivas, es poco habitual y consideramos que es importante para el fomento de la autoestima y el desarrollo integral de las personas. Ayuda a descubrir cualidades y recursos de lo que, a veces, la persona no es consciente y, sin embargo, los demás aprecian en ella.

- **Motes positivos:** Para referirnos a otras personas o familias, muchas veces utilizamos motes peyorativos; esta actividad pretende, lo contrario, fomentar el que cada uno de nosotros nos atribuyamos un mote positivo, basado en alguna cualidad propia, o en algo que nos agrade.

Se pretende resaltar de modo especial una cualidad personal. Invertir el aspecto peyorativo que, en ocasiones, tienen tales expresiones y desarrollar relaciones entre los participantes, basadas en el descubrimiento de nuevas cualidades.

Los motes, que son cualidades generalmente peyorativas, en este caso, deseamos que sean positivas.

¹⁰² Heresi Arroyo Elizabeth, Nelson Cruz Mónica (1991). *Programa de desarrollo de autoimagen en niños de 9 a 11 años y su relación con el rendimiento escolar*. Madrid. D. Portales.

¹⁰³ Besteiro González, José Luis (2000). *Adolescencia: orientaciones para padres y educadores*. Madrid. Editorial Everest.

Cada uno piensa un mote positivo de él mismo. Durante una semana, cada uno se dirigirá a los demás llamándole por el mote positivo que este ha elegido. Todos llevarán puesto su nombre para que los demás puedan recordarlo. Este ejercicio fomenta la visión positiva de las personas a la vez que favorece que los miembros del grupo se identifiquen por medio de nombres y cualidades que ellos aprecian de un modo especial. (Coll, C.; Colomina, R; Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992)¹⁰⁴; Cortina, A.; Conill, J., y García-Marzà, D. (1994)¹⁰⁵.

1.30.- Imágenes poéticas

Definición: La imaginación es una facultad humana que permite a las personas comprender y ser conscientes de sus responsabilidades hacia los demás. Esta facultad hace que podamos sentir el dolor y el placer de otras personas. Todos tenemos imaginación pero, de modo especial, los poetas y los niños. El poder de la imaginación es capaz de poner a las personas en contacto estrecho con los seres vivos. Se trata de desarrollar la imaginación y utilizarla para crear un clima de apoyo, relaciones positivas y entendimiento mutuo.

Metodología: Se trata de componer un poema o cualquier otro tipo de composición escrita de carácter libre. Hará referencia a las razas, nacionalidades, conflictos étnicos, las guerras o la intolerancia. El maestro explicará a los niños que cada uno de ellos deberá concebir una imagen poética en relación con el conflicto, que podrá ser la idea de odio, llanto de un niño, la alegría perdida, la sirena de una alarma, una flor pisoteada, una muñeca rota, etcétera; por lo general una vez que captan la idea, conciben muchas imágenes poéticas (Ayer, A. J. 1985)¹⁰⁶. Posteriormente se procede, a su lectura, explicación y comentario: ¿Qué has querido expresar? ¿Qué ha significado para ti? ¿Qué le sugiere a los demás?

Valoración: Además de desarrollar la capacidad de redacción y el fomento de habilidades para comunicarse por escrito, cultiva la sensibilidad

¹⁰⁴ Coll, C.; Colomina, R; Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1992) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa, en: *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, págs. 190-232.

¹⁰⁵ Cortina, A.; Conill, J. y García-Marzà, D. (1994). *Ética de la empresa*. Madrid. Trotta.

¹⁰⁶ Ayer, A. J. (1985). *Lenguaje, verdad y lógica*. Barcelona. Orbis.

frente al sufrimiento, el dolor, la intolerancia ante determinados hechos. Expresa, en forma de imágenes poéticas, situaciones y hechos de la realidad que dificultan el entendimiento mutuo. De este modo, los niños van tomando conciencia de determinados hechos y situaciones que obstaculizan la convivencia.

1.31.- El caminante solitario

Definición: Intenta promover una convivencia entre personas de diferentes razas y culturas. Pretende habituar a las personas a convivir con otras diferentes.

Metodología: Consiste en representar una situación de un grupo marginado con el fin de vivirla y asumirla mejor. Se puede actuar como observador, postergado o como caminante, y finalmente deducir las conclusiones de la experiencia. El animador hace la presentación, motivando al grupo, y explica lo que se pretende con la dinámica. Conviene que el grupo se conozca; caso contrario, sería preciso comenzar por ejercicios que faciliten el conocimiento mutuo.

Muñoz, A.; Trianes, M. V. y Jiménez, M. (1996)¹⁰⁷ Consideran que las representaciones de realidades sociales ayudan a promocionar el desarrollo afectivo y social de los alumnos y alumnas. En la misma línea de intervención educativa Nelson, K. (1988)¹⁰⁸, entendía que este descubrimiento de otras realidades, ayudan a la adquisición de valores sociales y al aprendizaje de la cooperación y de las acciones compartidas.

La dinámica de trabajo se puede estructurar, como sigue:

1. El grupo se subdivide en subgrupos para realizar la siguiente representación: el grupo elige el personaje a representar.
2. Cada subgrupo se reúne y reflexiona sobre la experiencia.
3. En el gran grupo se comenta la experiencia vivida desde tres perspectivas: como observador de la representación, como actor y conclusiones que se desprenden.

¹⁰⁷ Muñoz, A.; Trianes, M. V. y Jiménez, M. (1996). Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología*, 47, 81-97.

¹⁰⁸ Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del conocimiento compartido*. Madrid. Alianza Editorial.

Valoración: Al participar en estas técnicas, los grupos suelen sentirse a gusto con su representación, si bien, al reflexionar sobre la experiencia, a veces se detectan determinadas actitudes que pueden no ser del todo tolerantes.

1.32.- Diagnosticar prejuicios y estereotipos.

Estas técnicas pretenden detectar prejuicios y estereotipos que poseemos sin ser conscientes de ello. (Israel Garzón, E. y García de Torres, E. 1991)¹⁰⁹.

A) Maraña de prejuicios.

Definición: Muchas veces tenemos prejuicios hacia otras personas o grupos. La maraña de prejuicios las desconcierta, las encierra en el mutismo y las deja desamparadas, las hiere y las ofende (Israel Garzón, E. 1993:112).¹¹⁰

Los participantes aprenderán a comprender en que modo los estereotipos y prejuicios afectan a los individuos. En este sentido afirmará Ciceron (106–43. a. de C.)

Nada hay más doloroso que el insulto a la dignidad humana, nada es más humillante que la servidumbre. La libertad y la dignidad humana son derechos innatos. Debemos defenderlos o morir con dignidad. Cicerón

Metodología: Explicar, en primer lugar, en que consiste un prejuicio y estereotipo. Aclarados los términos, se seleccionará una persona para que actúe como representante de un grupo minoritario. Los participantes comienzan a contar bromas y anécdotas acerca del grupo, basadas en estereotipos y prejuicios negativos. El animador del grupo después de cada anécdota, irá enrollando una cuerda o pegará una etiqueta engomada sobre el representante de la «minoría», envolviéndolo cada vez más en el entramado de los prejuicios hasta que los participantes lo tengan apesado, sin poderse mover ni abrir la boca, atrapado en esa red de prejuicios infundados. Posteriormente, el animador pregunta al representante de la «minoría», como se siente uno en esa situación. A continuación le pregunta a los participantes, que sienten ellos y si les gustaría ponerse en su lugar. Seguidamente examinan, entre todos, las

¹⁰⁹ Israel Garzón, Estrella y García De Torres, Elena (1991). Comunicación intercultural, Comunicación y Estudios Universitarios. *Revista de Ciencias de la Información*, nº1. Valencia.

¹¹⁰ Israel Garzón, Estrella (1993). Comunicación intercultural y construcción periodística de la diferencia. *Comunicación y Estudios Universitarios*. CEU SAN PABLO, Valencia, 1993, págs. 112–114.

consecuencias de los estereotipos y de los prejuicios en las personas y en la sociedad. Para liberar al prisionero de la maraña de la red, el animador pide a los participantes que digan algo positivo, que le transmitan un mensaje de cariño y aprecio.

Valoración: Mediante este juego los participantes no solo comprenden la crueldad y la injusticia de los prejuicios y comparten el sufrimiento de la víctima, sino que pueden, además, aprender que son capaces de contrarrestar los prejuicios, aumentar la tolerancia y crear armonía en su entorno.

B) Superar estereotipos.

Definición: Se pretende evitar etiquetas que supongan connotaciones negativas, especialmente evitar generalizaciones de aspectos negativos. Los estereotipos sientan las bases de la discriminación, el etnocentrismo y el racismo, con todo lo que ello conlleva de desconfianza intercultural, dominación y conflictos.

Tiene por objetivo suscitar una mayor conciencia y valoración de las tradiciones y características culturales. Tal entendimiento trasciende los estereotipos y es, al mismo tiempo, receptivo de las ricas diferencias que enriquecen la diversidad.

Valoración: Este ejercicio ayuda a conocer mejor las costumbres, producciones artísticas y culturales de las diferentes comunidades, así como a superar los estereotipos existentes acerca de ellas, bien de determinados países vecinos, casi siempre infundados y generados por la falta de un conocimiento más preciso de los mismos.

1.33.- Las gafas de los sentimientos

Definición: La técnica consiste en ver la realidad desde diferentes prismas e intentar experimentar los distintos puntos de vista, con el fin de explorar los propios sentimientos a la vez que relativizar los puntos de vista. Los participantes han de concentrarse en percibir la realidad a través del prisma que suponen unas gafas.

Metodología: El animador explica que tiene unas gafas mágicas para sus ojos. Las muestra al grupo, aun cuando estas sean invisibles. Se deja que cada participante toque las gafas y se las pruebe. Entonces, el animador les pregunta, si han percibido como esas gafas mágicas son capaces de

presentarlo todo como si se viera a través de unos ojos felices. Todo parece bonito, divertido (el mundo es un lugar feliz). Se insiste unos minutos en esta sensación.

Cuando el animador estima que la clase esta preparada par ello, se produce un cambio y las gafas son de «enfado». El mundo es ahora un lugar desagradable, todo causa desagrado. A su debido tiempo, se pueden cambiar las gafas a: miedo, curiosidad, sospecha, todo va bien, molestia, recelo, nadie me quiere, etcétera.

Después de practicar varias veces, el animador puede estimular el debate en torno a los sentimientos que acompañan a los diferentes tipos de gafas: ¿Ha habido algún día en que os hayáis sentido como si tuvierais un tipo particular de gafas? ¿Conocéis alguna persona que parezca llevar siempre el mismo tipo de gafas?

Aunque se puede aplicar a cualquier edad, puede resultar más interesante con niños pequeños. Si son mayores es mejor centrarse más en el debate. Es aconsejable que el animador profundice en el autentico significado de este ejercicio, situándolo en la vida diaria del alumno (Domínguez, G. 1996)¹¹¹.

Se trata en definitiva de una estrategia de resolución de conflictos y de mejora de las relaciones sociales entre los participantes, así como un esfuerzo de empatía para ponerse en el lugar de otros. (Fernández, I. 1998)¹¹²

Valoración: Conviene reflexionar sobre cómo percibimos cada uno la realidad, cómo la apreciamos. De qué manera vemos cada uno las cosas; si como cada uno sabe que son, o como quiere que sean o como piensa que son. También puede expresar algún miembro del grupo como se ha sentido e iniciar un dialogo sobre los problemas de la comunicación.

¹¹¹ Domínguez, G. (1996). *Los valores en la educación infantil*. Madrid. La Muralla.

¹¹² Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.

1.34.- Rostros con identidad

Definición: Se presentan rostros de diferentes personajes, e incluso imágenes incisivas, con el fin de tomar conciencia de que el mundo viven personas diferentes.

Metodología: En una mesa situada en el centro de la sala se colocan las imágenes de rostros distintos, que sufren intolerancia por diferentes causas. Las imágenes pueden ser muy diversas que el animador considere conveniente analizar.

1. El animador invita a ir tomando los pedazos de los rostros e irlos reconstruyendo por grupos pequeños.
2. Una vez completaos los rostros, se debate sobre: Tipo de personaje. Características del mismo. Sentimientos que se captan a través de la expresión (historia, preocupación, resignación...). Causas de la situación; ¿Por qué se halla en esa situación? Características del personaje ¿Cómo ayudarías a ese personaje? ¿Si fuera de tu familia?
3. Un miembro de cada grupo representará mímicamente cada uno de los personajes, los conocimientos que ha adquirido sobre el mismo, los aspectos más significativos, etc.
4. Finaliza la técnica con un debate en gran grupo, sobre lo que pensamos de los rostros analizados, así como de los estereotipos y prejuicios que proyectamos sobre ellos.

Muñoz, A.; Trianes, M. V. y Jiménez, M. (1994: 49),¹¹³ consideran que uno de los objetivos de la educación en edades de formación sería la mejora de las competencias personales en su vida de relación con los demás, el respetarlos y colaborar en el aprendizaje común de habilidades sociales.

Valoración: Esta técnica facilita la comprensión de que todos somos iguales en lo sustancial, la dignidad de la persona humana, pero diferentes en la forma externa, por lo que la tolerancia es una necesidad imperiosa.

¹¹³ Muñoz, A.; Trianes, M. V. y Jiménez, M. (1994). *Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo*. *Infancia y Sociedad*, 24, págs. 49–78.

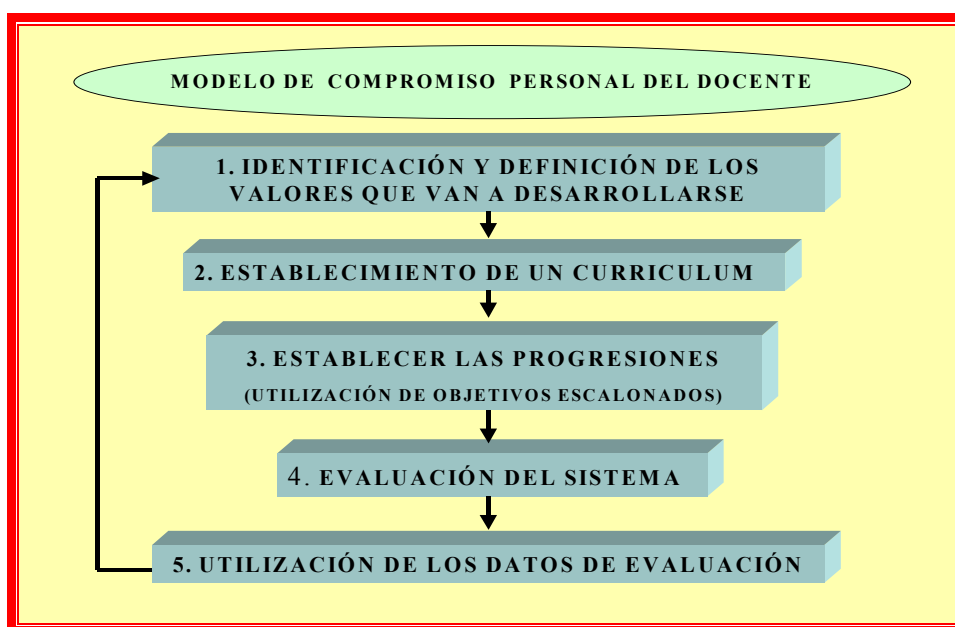
2.- MODELOS PARA UNA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Un buen maestro es una persona, una personalidad única, un facilitador que crea condiciones que conducen al aprendizaje y para conseguirlo, los profesores deben conocer a sus alumnos como personas.
Carlos Marcelo

2.1.- Modelo de Compromiso personal del docente

Rodríguez Marcos, A. (1994)¹¹⁴ cree que la tendencia personalista centra en la persona del profesor como garantía de la futura eficacia docente. Uno de los objetivos es la conquista de un autoconcepto positivo.

Thomas Wandzilack (1985: 176)¹¹⁵ plantea que para que un modelo de educación en valores tenga éxito, deben cumplirse una serie de requisitos previos, situando como primero y más importante el que el profesor o entrenador debe comprometerse expresamente con el desarrollo de valores. El segundo requisito sería el compromiso por entrenadores y profesores del desempeño de modelos de *rol*.



Cuadro V.2.- Fases del Modelo de Compromiso del Docente de Wandzilack (1985)

¹¹⁴ Rodríguez Marcos, A. (1994). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid. Narcea.

¹¹⁵ Wandzilack, Thomas (1985). Values development through Physical Education and Athletics. *Rev. Quest*, nº 37, págs. 176–185.

En sus palabras, Wandzilack expresa que:

Una de las mayores tareas a las que se enfrentan los educadores es ayudar a sus alumnos y alumnas a formar un sistema de valores que les servirá como guía a la hora de tomar decisiones de índole moral.

Resalta el mismo autor, que existe en la actualidad una falta de implicación de profesores y entrenadores en los procesos de promoción de valores sociales y personales, no solo en el terreno deportivo, sino respecto a la educación en un sentido más amplio.

Una corriente extendida entre los educadores es la de mantenerse «*neutros*» en el aspecto de educar en valores, punto de vista a nuestro modo de ver equivocado. La educación es intervención, implicación, creatividad y también el seguimiento de modelos de conducta adecuada.

Para que el desarrollo moral tenga lugar en el contexto deportivo, deben incluirse estrategias de razonamiento moral, más allá de la convención social de dicho contexto. (Ibidem: 179)

En este modelo tal y como aparece representado en la figura, la actividad física y deportiva es un medio eficaz para el desarrollo de valores sociales y personales y consta de cinco pasos:

- Identificación y definición de los valores que van a desarrollarse.
- Establecimiento de un currículo.
- Utilización de objetivos escalonados.
- Evaluación del sistema.
- Utilización de los datos de evaluación.

2.2.- Modelo Ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte

Gutiérrez Sanmartín, M. (1995: 18)¹¹⁶ parte en su modelo denominado como *Modelo Ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte*, de la base de considerar que el desarrollo de valores en la actualidad no puede ser responsabilidad única del educador sino que una de las primeras cuestiones que deben ser abordadas será la influencia del entorno en el que se encuentran inmersos niños y adolescentes en formación. Así, expone que,

¹¹⁶ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid. Gymnos.

Consideramos que este análisis debe ser abordado a través de una perspectiva ecológica, en el que se encuentren representadas todas las esferas sociales en sus más diversas representaciones, desde las influencias más inmediatas al niño/niña como pueden ser su ambiente familiar y grupo de iguales, pasando por la política educativa de los centros escolares y los niveles estructurales de la organización y administración del deporte, hasta llegar a contemplar otras influencias sociales como el mundo del consumo, la opinión pública y los medios de comunicación social.

López Pastor, V. M. y cols. (2003: 172)¹¹⁷, al analizar el modelo de Gutiérrez Sanmartín, señalan que el modelo contempla cuatro fases de intervención, que contienen mucha correspondencia con las de Wandzilack, T. (1985):

- Análisis y diagnóstico del problema sobre el cual se va a intervenir.
- Planificación y desarrollo del programa de intervención.
- Intervención y seguimiento.
- Valoración de la Intervención.

Cada una de estas fases deberá a su vez ser desarrollada en estos ámbitos de intervención:

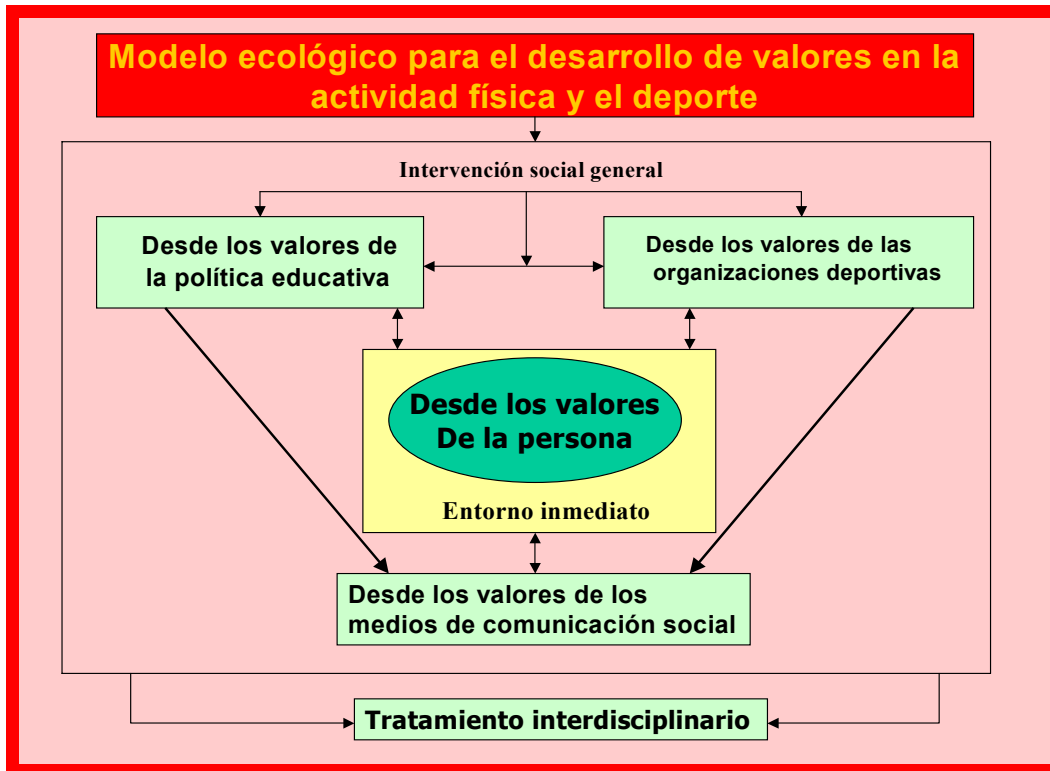
- Intervención desde los valores de la política educativa.
- Intervención desde los valores de la persona y su entorno.
- Intervención desde las organizaciones deportivas.
- Intervención desde los medios de comunicación.

Así, Gutiérrez Sanmartín, M. (1995: 207), indica que:

Indudablemente si no existe un mínimo de compromiso por parte de cada uno de los miembros componentes de dicho sectores, la respuesta es que la efectividad de tal modelo no será creída por nadie. Sin embargo consideramos necesario proponerlo, reconocer en voz alta su necesidad.

De forma gráfica, exponemos el Modelo ecológico para el desarrollo de valores en la actividad física y el deporte,

¹¹⁷ López Pastor, Víctor M.; Monjas Aguado, Roberto y Pérez Brunicardi, Darío (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.



Cuadro V.3.- Modelo Ecológico para el desarrollo de valores en la actividad física y el deporte de Gutiérrez Sanmartín. M. (1995)

Prat, M. y Soler, S. (2003: 108)¹¹⁸, después de haber analizado el modelo ecológico de Gutiérrez Sanmartín, y la necesidad de implicación de otras instituciones y organismo, se formulan algunas preguntas, entre ellas ¿cómo interpretarlo? ¿si es posible llevarlo a la práctica? o ¿si se trata de un modelo utópico?. Entienden que el trabajo de la escuela no es suficiente por si sólo:

Resulta lógico pensar que la escuela necesitará de la implicación de estos agentes para poder incidir sobre el desarrollo moral del alumno. Como ya se ha comentado, ésta no es tarea fácil, ya que a menudo se dan contradicciones entre los valores propuestos por la escuela y los externos.

Las intervenciones deben estar interrelacionadas y coordinadas, tratando de buscar un fin común: el desarrollo personal e integral del alumnado.

¹¹⁸ Prat Grau, María y Soler Prat, Susana (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona. INDE Publicaciones.

2.3.- Modelo Educativo-Ético-Ecológico de Educación en valores a través de la práctica físico-deportiva

Torres Guerrero, J. (2002: 66)¹¹⁹ después de analizar el modelo personalista de Thomas Wandzilack (1985) y el modelo ecológico de Gutiérrez Sanmartín (1995), considera que ambos plantean elementos válidos y que pueden complementarse. Propone un Modelo que considere al entorno como principio didáctico, es decir, que incorpore un elemento ecológico como una dimensión siempre presente en la toma de decisiones, respecto de cualquier elemento curricular, incidiendo por tanto, en los objetivos, contenidos, relaciones comunicativas, metodología, evaluación, etcétera. Define un nuevo paradigma Educativo-Ético-Ecológico (E.E.E.), que tiene como principio guía la educación en valores y que sea considerado como el marco de referencia de nuevas normas y pautas de comportamiento social más armoniosas y respetuosas con todos los elementos implicados en el proceso de educar a través de la práctica deportiva.

Se plantea Torres Guerrero (2002: *Ibíd*) en su propuesta cuatro preguntas a las que trata de dar respuesta. ¿Por qué un Paradigma Educativo? ¿Por qué un Paradigma Ético? ¿Por qué un Paradigma Educativo? ¿Sobre que agentes intervenir?

A la primera pregunta: ¿Por qué un Paradigma Educativo?, considera:

Lo educativo de las prácticas físico-deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios psíquicos y físicos que se obtienen de una buena preparación, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que pueden realizarse esas prácticas, que permitan al deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su autonomía. (Ibíd)

En palabras de Vázquez Gómez, B. (1999: 344)¹²⁰,

(...) habrá que empezar a pensar en la educación deportiva propiamente dicha, ya que no se puede trasplantar miméticamente el mundo deportivo al mundo escolar, sino que como es sabido, en educación, hay que transformar los objetos culturales en objetos didácticos adaptándose a las posibilidades y necesidades de los individuos.

¹¹⁹ Torres Guerrero, Juan (2002). Educar en valores a través

¹²⁰ Vázquez Gómez, Benilde (1999). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid. Editorial Síntesis.

Por lo tanto, las condiciones en las que se practiquen las tareas de aprendizaje deportivo es lo educativo, pues es lo que conduce a la autonomía de los jugadores y los componentes del deporte (físico, técnico, táctico, psíquico) son los medios para conseguir el fin: educar a través del deporte.

A la segunda pregunta de ¿Por qué un Paradigma Ético?, responde:

La educación moral puede capacitar a los alumnos/jugadores para tratar con temas problemáticos, de importancia en su entorno y en la sociedad en general, cuya solución no está clara pues implica a veces resolver conflictos entre valores difícil de dilucidar. (Torres Guerrero, J. 2002: Ibídem)

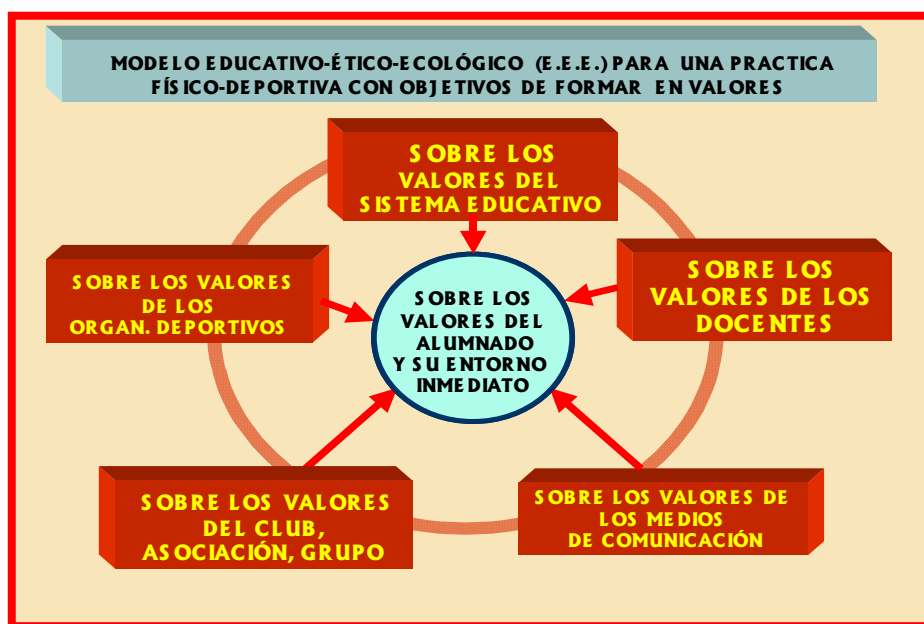
La cuestión ética no puede entenderse desligada de la acción. Entendemos que el componente de acción de una actitud tiene un peso considerable en los comportamientos posteriores a una tarea educativa, de ahí que en nuestra propuesta metodológica se incorporen actuaciones que van dirigidas al contraste de actitudes, pero también a modificar ciertas situaciones que se dan en el entorno concreto. La educación moral constituye un elemento fundamental del proceso educativo, que ha de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valores y opciones han de convivir con el respeto a las creencias y valores de los demás.

El entorno influye de forma decisiva en el aprendizaje de los alumnos/jugadores. Hay que crear pautas correctas de comportamiento para que en la práctica autónoma el niño actúe correctamente, y para que centre su atención en las pautas de conducta sugeridas en la enseñanza formal, tanto cuando practica como cuando es espectador.

A la tercera pregunta de ¿Por qué un Paradigma Ecológico?, responde:

Al analizar los elementos del entorno en que los alumnos/jugadores están inmersos, hay que señalar los propios valores de los jugadores/alumnos y su entorno inmediato, de los medios de comunicación social, de las organizaciones deportivas y de la política global educativa. La intervención en una educación en valores que tenga en cuenta todos estos elementos implicados requiere un tratamiento no solo individualizado de actuación sobre cada uno de ellos, sino una actuación interdisciplinar, el resultado será que el todo es más que la suma de las partes. (Torres Guerrero, J. Ibídem)

A la cuarta pregunta de ¿Sobre que elementos intervenir?, la respuesta se fundamenta en que la intervención debe realizarse sobre los valores de todos los elementos implicados en el proceso:



Cuadro V.4.- Modelo Educativo-Ético-Ecológico de Torres Guerrero, J. (2002)

- *Alumnos/as-jugadores/as y su entorno inmediato.*
- *Del sistema educativo en sus diferentes niveles de concreción*
- *Los docentes (profesores/entrenadores).*
- *Los medios de comunicación social.*
- *Los Clubes, Asociaciones, equipos, grupos.*
- *Los organizaciones deportivas (Ayuntamientos, gestores, organizadores, patrocinadores...).*

Nos parece acertado y completo el modelo de Torres Guerrero, J. (2002), pues considera a la educación en su doble dimensión: individual y social.

Coincidimos con Torres Guerrero (2002: 71) en que la educación en sentido individual, es tanto el proceso de interacción de los individuos con los estímulos del entorno como los resultados (o adquisiciones) que desarrolla el individuo en forma de habilidades, destrezas, y adquisición de conocimientos tomando como referencia sus motivaciones, actitudes, y escalas de valores. Cuando hablamos de educación en sentido social estamos hablando de formas de transmisión cultural. Esta potencialidad de la educación intencional reside en su capacidad de transmisión de cultura que desde múltiples y distintas formas de realización, ha permitido la progresión humana. El fin principal de la educación, como claramente se especifica en la LOGSE, es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas, el desarrollo integral de todos los factores que la componen: intelectual, corporal, social, afectivo y ético-moral.

2.4.- Propuesta de Educación en Valores desde la Educación Física para la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

López Pastor, V. M.; Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003: 179 y ss.)¹²¹ plantean una Propuesta de Educación en Valores desde la Educación Física para la E.U. de Magisterio de Segovia, institución de la que ellos son profesores. El objetivo que se plantean en su modelo es mostrar que el camino que proponen es posible, aunque resaltan que hay que tomarlo como un ejemplo concreto en un entorno determinado.

Al exponer el modelo no pretendemos que sea algo a imitar en su contenido, pero si puede ofrecer ideas sobre el proceso de reflexión y análisis que desde la práctica docente cualquier persona puede llevar a cabo para plantearse su contribución a la Educación en Valores, que es el fin ultimo y primordial que buscamos. En cualquier caso, una vez desarrollado el modelo, planteamos también algunas ideas que pueden servir de ayuda en este sentido. (Ibídem: 182).



Cuadro V.5.- Propuesta de Educación en valores en la E. U. De Formación del Profesorado de Segovia

¹²¹ López Pastor, Víctor M.; Monjas Aguado, Roberto y Pérez Brunicardi, Darío (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Parten de unos supuestos de base sobre los que fundamentan su modelo, citando:

- Supuestos psicopedagógicos: la teoría del desarrollo estructural de Kohlbert, L. (1969).
- Planteamiento éticos: la ética dialógica.

Establecen en el Modelo cuatro requisitos previstos a tener en cuenta en su trabajo:

- 1) Conocer las posibilidades de contribuir a la Educación en Valores desde la Educación Física.
- 2) La necesidad y el compromiso de ser modelo ante nuestro alumnado: intentar «*predicar con el ejemplo*».
- 3) Tratar de implicar a los «*otros significativos*».
- 4) Proporcionar al alumnado experiencias educativas adecuadas: la vivencia del alumnado como referencia de nuestra labor.

El desarrollo de la propuesta en cuanto a las fases de intervención, determinan tres momentos:

- 1) Identificación de los valores a conseguir: tomando como referencia las propuestas de González Lucini, F. (1993)¹²² y de Gutierrez Sanmartin, M. (1995)¹²³ establecen que los valores a trabajar son:

Valores personales: responsabilidad, espíritu de sacrificio y creatividad.
Valores relacionales: tolerancia-respeto, paz, libertad, justicia-solidaridad e igualdad.
Valores sociales: amistad, cooperación, preocupación por los demás
(Ibídem: 195).

- 2) Estrategias de actuación: para intentar llevar a la práctica su modelo establecen:
 - Actitudes como docentes.
 - Educación en valores y conexión con la labor docente.
 - Tratamiento desde el *currículum*.
 - La presencia de los temas transversales.

¹²² González Lucini, Fernando (1993). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Madrid. ALAUDA.

¹²³ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid Gymnos.

- 3) El sistema de evaluación: en este aspecto tienen en cuenta tres aspectos:
- Evaluación empleada como docentes en su labor formativa en la E.U. de Magisterio.
 - Evaluación del modelo de Educación en Valores propuesto.
 - Utilización de la evaluación

En conclusión, merece la pena afrontar con ilusión el reto de Educar en Valores, estando la clave, pero al mismo tiempo la principal dificultad, en conseguir acercar teoría y práctica, de modo que se consigan aprendizajes significativos a partir del proceso.

(Ibídem: 196)

3.- RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES UTILIZADOS EN NUESTRO PROGRAMA PARA LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES

En el fondo de toda moral lo importante no es el sistema de deberes que la sociedad determina, lo que importa es la idea que se tenga del hombre.

Xavier Zubiri

En este programa pretendemos desarrollar ciertas capacidades partiendo de la asimilación de unos conceptos que sirven después para el análisis y reflexión individual, la cual finalmente conduce a la interiorización de unos valores y unas actitudes libre y racionalmente asumidos. Es decir, este programa se concibe de manera que el trabajo con los conceptos, procedimientos y actitudes está perfectamente integrado para que los alumnos y alumnas alcancen a la vez un crecimiento intelectual, un desarrollo físico y un crecimiento personal como seres humanos.

Ya hemos mencionado que todo modelo presenta, como resulta lógico, sus propias técnicas y estrategias para desarrollar competencias específicas. Lógicamente una técnica puede estar presente en modelos diferentes, a la vez que el desarrollo de un modelo exige, como es lógico, varias técnicas distintas. Existe a su vez diversos tipos de estrategias que pueden llevarse a cabo utilizando diferentes técnicas de un mismo modelo de educación moral o de modelos diferentes. Lo ideal es intentar lograr una constante interacción y complementariedad entre todas ellas, siempre que sea posible.

Una misma estrategia, o una misma técnica o un mismo recurso pueden servir para desarrollar diferentes dimensiones de la personalidad moral, incluso la han podido trabajar diferentes autores dentro de diferentes Teorías Éticas (Teleológicas, Dialógicas Eudemonistas, Deontológicas etc), o modelos de educación moral (Socialización, Clarificación de valores, Desarrollo del juicio moral, basados en la Formación del carácter etc.) de la misma manera pueden formar parte o estar referidas a uno o varios momentos de la educación de la personalidad moral (conocimiento, sentimiento, acción).

Aclarados estos presupuestos, consideramos que en la actualidad la elección de unas técnicas u otras depende de las dimensiones de la personalidad que se quieren desarrollar, y para ello se utilizan aquellas que se estiman idóneas independientemente del origen de las mismas.

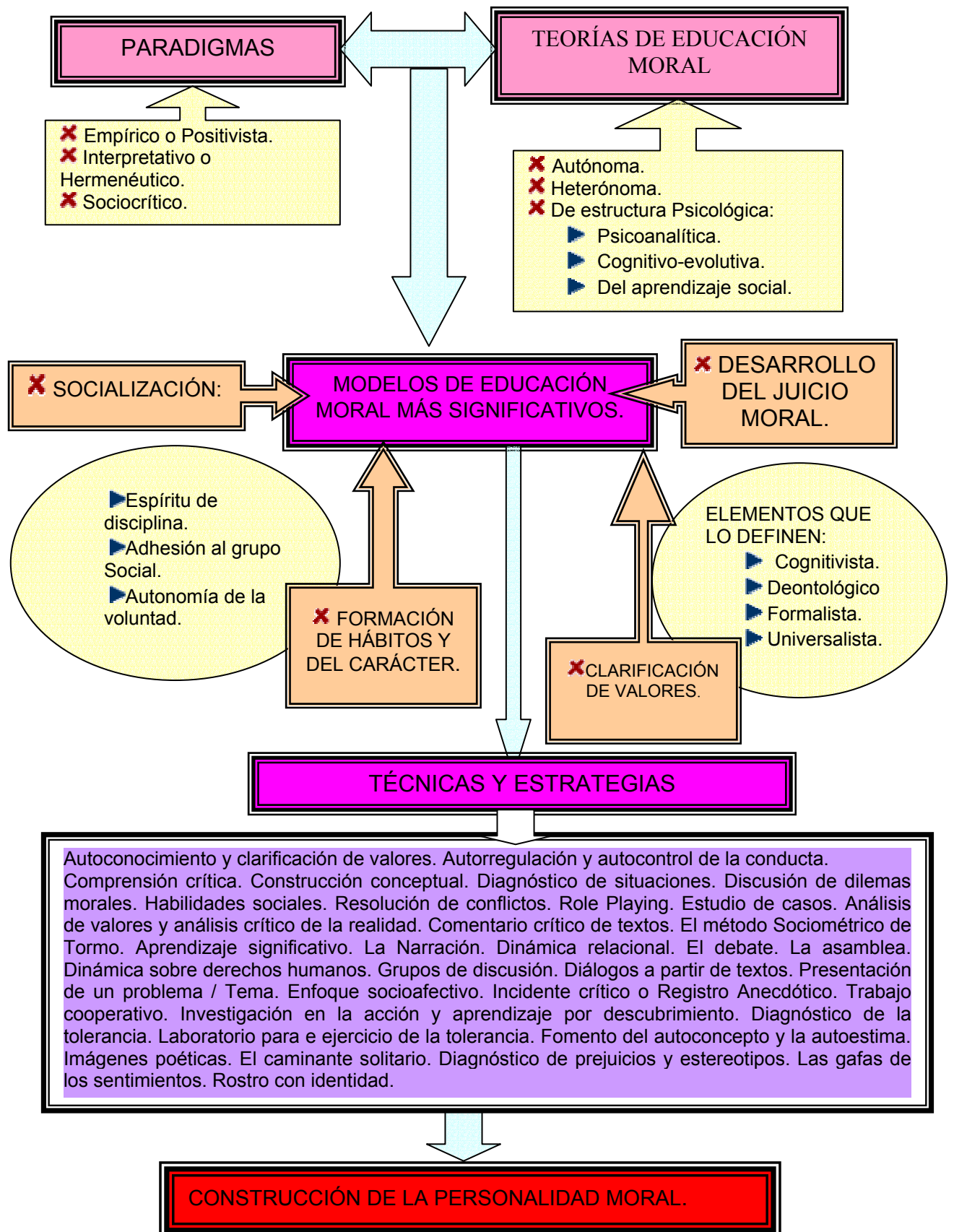
3.1.- Organización de las técnicas y recursos utilizados

En las técnicas y recursos utilizados en nuestro programa para la transmisión y adquisición de actitudes hemos hecho una clasificación atendiendo a las que consideramos más oportunas teniendo en cuenta nuestro estudio sobre la educación moral. Es posible que otros autores hayan trabajado con estas técnicas y estrategias o similares y es probable que puedan estar incluidos en otros momentos del proceso de la educación moral, modelos, o dimensiones de la personalidad etc., que no reseñamos.

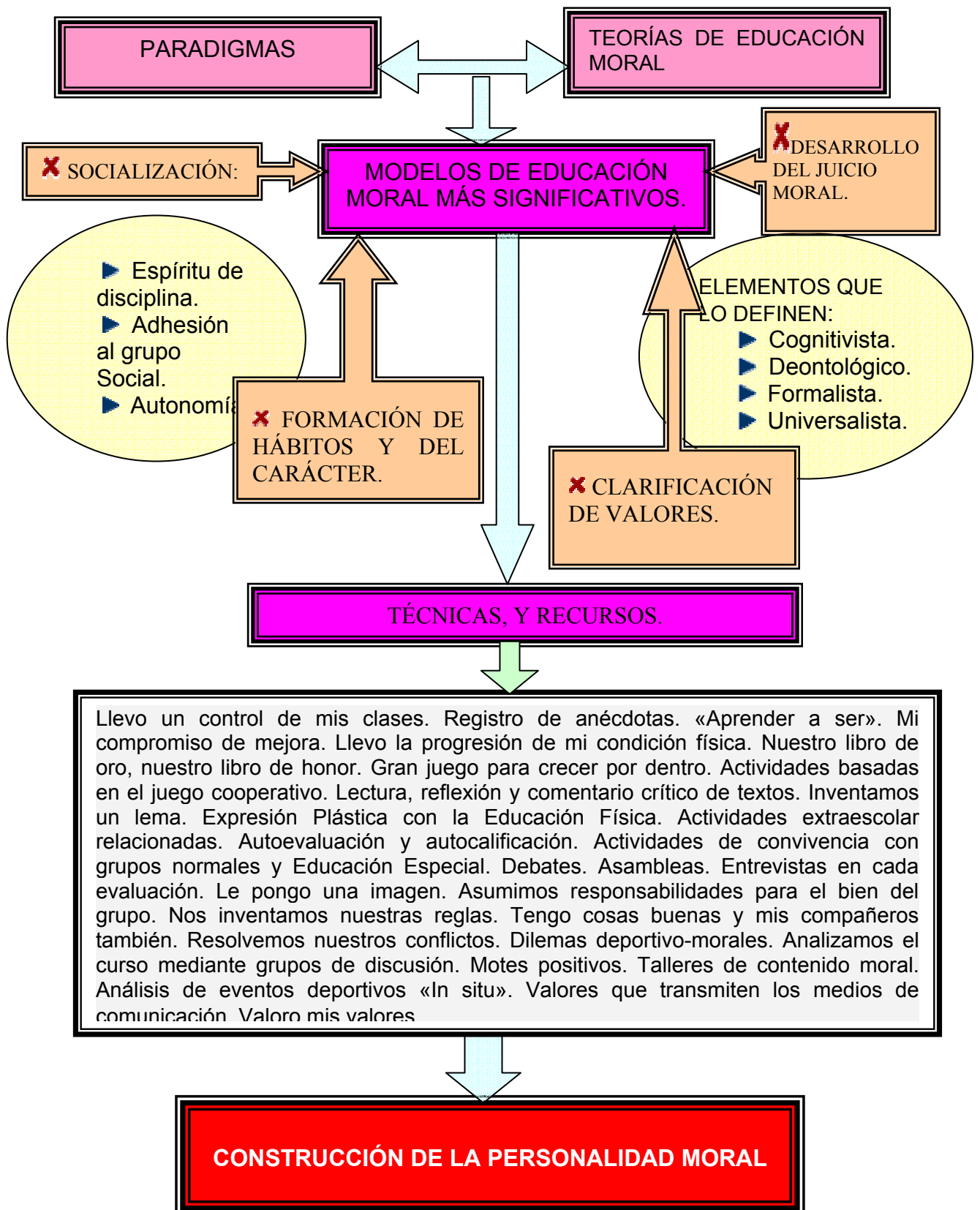
La educación moral ha de cobrar un especial interés ya que debemos aprender a ser y a convivir en un mundo complejo. Sin duda la educación es fuente de riqueza, de bienestar, de *bienser*, capaz de generar una auténtica cultura de paz, en esta línea el programa sobre el que se realiza este estudio, pretende aportar claves y recursos para mejorar la educación moral y cívica a través de la mejora de los valores, hábitos y actitudes en el área de Educación Física.

Todas las técnicas, recursos o secciones que se detallan en el siguiente epígrafe han ido destinadas a mejorar en la medida de lo posible, los valores de nuestra propuesta: Responsabilidad, Respeto, Autoestima y Salud.

En relación a lo comentado con anterioridad, presentamos dos gráficos: en el primero (Cuadro V.6.) presentamos en forma de esquema los Paradigmas de investigación y las principales Teorías de Educación Moral, los Modelos de Educación Moral más significativos así como las Estrategias y Técnicas más utilizadas para la construcción de la personalidad moral. En el segundo (Cuadro V.7). las técnicas, y recursos utilizadas en nuestro modelo de construcción de la personalidad moral en Educación Física.



Cuadro V.6.- Modelo de construcción de la personalidad moral



Cuadro V.7.- Técnicas, y Recursos utilizadas en nuestro modelo de construcción de la personalidad moral en Educación Física

3.2.- Técnicas y recursos para la educación moral (valores, actitudes, normas y hábitos): secciones del programa que hemos utilizado este curso

0. TÍTULO: Aquí figura el nombre del recurso o la sección con la que le hemos dado nombre en nuestro programa	
TEORÍAS ÉTICAS O DE EDUCACIÓN MORAL	
En este apartado anotaremos la/s teoría/s ética/s con las que puede tener alguna conexión el recurso en cuestión, o de forma genérica, a qué tipo de moral hace referencia (Moral autónoma o heterónoma).	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Haremos referencia a los diferentes modelos de educación moral que hemos visto en este capítulo. No figurará el modelo basado en la Construcción de la Personalidad Moral ya que a este todos hacen referencia.	En este apartado incluiremos las Dimensiones de la Personalidad Moral siguiendo los patrones de Puig Rovira, J. M ^a y Martín. X. expresados en este Capítulo.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Aquí figurarán los autores que han utilizado recursos parecidos o representantes de teorías éticas o modelos de Educación moral con los que estos recursos pueden tener conexiones.	En esta casilla señalaremos los momentos o ámbitos del proceso de educación moral a los que los recursos que utilizamos hacen referencia: Conocimiento moral, Sentimiento o Acción, o varios a la vez.
OBJETIVOS	
Se trata de apuntar lo que se pretende conseguir con el recurso de referencia.	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS.	
Aquí indicaremos algunos valores, actitudes, o hábitos morales que se desarrollan con el recurso del que hablamos.	
METODOLOGÍA	
Señalamos en este apartado a la forma de proceder o la forma de poner en práctica el recurso o la técnica que utilizamos.	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Nos referimos sobre todo a espacios de tipo temporal en los que se aplica el recurso.	Anotamos sobre todo el espacio físico donde se desarrolla el recurso utilizado.

Cuadro V.8.- Forma en que vamos a presentar los principales recursos que hemos utilizado en nuestro programa para transmisión y adquisición de valores a través de la Educación Física. También le hemos llamado secciones del programa.

1. LLEVO EL CONTROL DE MIS CLASES	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Teleológicas utilitaristas (La autenticidad de Sartre). Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Formación de hábitos y el carácter y moral concebida como proyecto de vida.	Hábitos y virtudes, y autorregulación
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Lickona, Kilpatrick, Waine, Peters, Ryan	Acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la responsabilidad para llevar un control personal de asistencia a clase de E F. y reflexionar sobre la calidad de ésta intentando crear un hábito. 2. Mejorar la capacidad de autocrítica y de autoanálisis. 3. Incrementar el control autónomo de la propia conducta mediante la autorregulación. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentido de la responsabilidad y del esfuerzo, de la continuidad y de la constancia en una tarea durante un periodo de tiempo prolongado. 2. Autocontrol del trabajo diario. 3. Autoobservación, autoevaluación y auto regulación. 	
METODOLOGÍA	
<p>Para ello utilizamos dos planillas. La primera, es una tabla donde aparece el calendario de todo el curso; este calendario tiene un pequeño cuadro por cada día del año escolar lectivo donde el alumno tiene que anotar su asistencia o no a clase y alguna incidencia a destacar durante el transcurso de la misma. Para esto dispone de otra planilla con un sistema de símbolos y abreviaturas que representan algunas ideas sobre cualquier situación que se suele producir de forma cotidiana en clase, bien sean acciones, sentimientos, conocimientos, etc. y que el alumno puede reseñar en el cuadro del calendario que le corresponda para llevar seguimiento diario de su participación en la clase de Educación Física, mediante un autocontrol y una evaluación sistemática de todas las sesiones del curso de forma precisa y esquemática.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Durante todas las sesiones del curso.	Anotación en las hojas de registro de la Carpeta del Alumno.

2. REGISTRO DE ANÉCDOTAS	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Éticas deontológicas intencionales (Moral Kantiana). Moral autónoma.	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Basado en el desarrollo del juicio moral. La Clarificación de valores y formación de hábitos y el carácter.	Juicio moral, hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kohlberg, Piaget, Dewey, Kant, Raths, Lickona, Kilpatrick, Waine, Peters, Ryan	Conocimiento y sentimiento.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar, anotar y reflexionar sobre conductas, circunstancias, anécdotas que cualquier día suceden en clase de Educación Física de forma ordinaria, registrarlas como hechos llamativos y comentarlas por cada uno de los alumnos. 2. Aportar soluciones individuales a los problemas pensando en el bien común. 3. Desarrollar la capacidad de diferenciar lo que está bien de lo que está mal aportando argumentos. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de observación y de análisis. 2. Propuestas de soluciones positivas a los asuntos pensando en el bien común. 3. Constancia, continuidad en el trabajo y actitud de respuesta positiva a las cosas. 	
METODOLOGÍA	
<p>Se trata de reflexionar sobre la práctica, buscando puntos de interés y aportando soluciones a los problemas que suceden, o simplemente gestar ideas en positivo sobre lo que consideremos oportuno. Hemos de ser conscientes de que ver los problemas y hablar sobre estos sin una reflexión profunda es fácil; pensar y reflexionar seriamente sobre ellos es más difícil y aportar soluciones a estos por simples que parezcan es más complicado aún. Nuestra idea es hacer pensar, pero aportando soluciones a las cosas.</p> <p>En esta sección pretendemos que los alumnos reflexionen sobre las anécdotas que cualquier día suceden en clase ordinaria de Educación Física y que si son hechos llamativos, se registran como tales y se comentan por cada uno de los alumnos. Esto se concreta en una hoja de registro o una planilla que tiene varios apartados; uno en el que se señala el día o la fecha del suceso, otro, el hecho o la incidencia acaecida; en otro aparece la interpretación que el individuo aporta sobre el suceso que le ha llamado la atención en clase. Y por último aparece un apartado donde el alumno aporta una solución a la circunstancia, hecho, problema, que ha sucedido durante la sesión, con la condición de que esta solución ha de ser positiva, basada en supuestos morales, éticos y cívicos constructivos, edificantes y después de una reflexión seria sobre tal hecho, analizando el mayor número de circunstancias que hayan podido influir.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Durante todas las sesiones del curso, a ser posible.	Anotar en la hoja del Registro de anécdotas de la Carpeta del Alumno.

3. «APRENDEMOS A SER»	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Éticas deontológicas intencionales. (Kant), Ética de la Justicia de Rawls. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Basado en la clarificación de valores, en la formación de hábitos y del carácter, el desarrollo del juicio moral y concebido como proyecto de vida.	Juicio moral, el mundo de los valores y hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kohlberg, Kant, Raths, Ryan, Zubiri.	Conocimiento y sentimiento.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Integrar conceptualmente cada uno de los valores que se trabajan en el programa para tener una visión cognitiva clara y sencilla del valor en cuestión. 2. Conocer diferentes actitudes y hábitos que están relacionados con el valor en cuestión y que se manifiestan en cualquier situación de la vida diaria. 3. Conocer diferentes actitudes y hábitos que están relacionados con el valor propuesto y que se manifiestan en las clases de Educación Física. 4. Aportar nuevas ideas referidas a actitudes y hábitos relacionados con el valor trabajado en el programa. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interiorización de los valores en cuestión (Responsabilidad, Respeto, Autoestima y Salud) a través del conocimiento de actitudes y hábitos apropiados. 2. Diferenciar entre lo adecuado (bien) y lo no pertinente (mal). 	
METODOLOGÍA	
<p>Este recurso es bastante amplio. Consta de varias partes. La primera pretende clarificar de forma conceptual cada uno de los cuatro valores que se trabajan en el programa. Nos centramos en ese valor y después de definirlo de forma sencilla, procuramos que el alumno interiorice su significado. Una vez conseguido esto vemos como se puede manifestar este valor a través de conductas (actitudes y hábitos) en sus vidas de forma cotidiana; en el seno de sus familias, con sus grupos de iguales en el barrio, con los vecinos, conocidos,...etc. También procuramos que el alumno conozca las diferentes manifestaciones de ese valor en las clases de Educación Física a través de conductas cercanas. Por último, en cada planilla de los valores en cuestión se pretende que, después de haber entendido todo el proceso anterior, el alumno sea capaz de aportar más ideas sobre los referidos hábitos o actitudes que tienen una relación directa con el valor que se trabaja, para contrastar de forma definitiva si ha captado o integrado cognitivamente lo que se ha pretendido. Las diferentes partes de este recurso son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «APRENDEMOS A SER» DE CADA UNO DE LOS VALORES: (RESPETO. RESPONSABILIDAD. AUTOESTIMA. SALUD). <ul style="list-style-type: none"> ➤ CÓMO MEJORAR LOS VALORES EN LA VIDA DIARIA O COTIDIANA. ➤ CÓMO MEJORAR LOS VALORES EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA. ➤ APORTACIÓN DE IDEAS PERSONALES PARA MEJORAR LOS VALORES QUE HEMOS TRABAJADO. 	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En todas las Unidades Didácticas	Anotación en las hojas de registro de la Carpeta del Alumno.

4. «MI COMPROMISO DE MEJORA»	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Éticas deontológicas intencionales. Ética de la Justicia de Rawls. Moral autónoma.	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Basado en la formación de hábitos y del carácter, clarificación de valores y el desarrollo del juicio moral. Concebida como proyecto de vida.	Autorregulación y autocontrol. Juicio moral y conciencia moral, el mundo de los valores, hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kohlberg, Kant, Raths, Howe, Harmin Simon, Winne, Ryan, Zubiri, Peters.	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conseguir un alto grado de compromiso de mejora de cualquier actitud o hábito libremente elegidos, relacionado con el valor trabajado. 2. Perfeccionar la conducta en función de criterios propios o consensuados racionalmente. 3. Procurar un compromiso de una manera estable a través de acciones concretas basadas en los valores nucleares trabajados en cada U. D. y procurar el equilibrio de posibles desarmonías o defectos de la propia conducta. 4. Mejorar la capacidad para dirigir por uno mismo su conducta de forma autónoma. 5. Autorregular el proceso de comportamiento de carácter continuo y constante procurando entender que somos los máximos responsables de nuestra conducta. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS.	
<ol style="list-style-type: none"> 3. Colaborar para conseguir una mejoría en actitudes y hábitos relacionados con los valores propuestos (Autoestima, Responsabilidad, Respeto y Salud). 	
METODOLOGÍA	
<p>Este instrumento o recurso forma parte de la sección de nuestro programa que hemos llamado «Mi compromiso de mejora» que se realizará en todas las Unidades Didácticas del programa, a excepción de las dos primeras. Procuramos una actitud de compromiso en cualquier manifestación de ese valor (actitud, hábito), tanto en la vida diaria como en las clases de Educación Física a través de conductas cercanas, cotidianas (al menos dos). Estos compromisos se repiten en cada una de las Unidades Didácticas en función del valor que se trabaje como nuclear en éstas y se siguen manteniendo a lo largo de todas las U. D. aunque en las sucesivas, el valor nuclear que se trabaje sea otro, y este primero figure como complementario Así pues, se van arrastrando los compromisos de mejora durante todos el curso y de forma sumativa, los compromisos de las U. D anteriores. Seguidamente, comprobamos si cumplen realmente sus compromisos de mejora, tanto en clase de E,F., como en su vida diaria utilizando como instrumentos de evaluación las entrevistas individuales y colectivas, autoevaluaciones, y mediante la observación directa. Las diferentes partes de este material curricular o recursos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. PROPUESTAS DE MEJORA EN LA VIDA DIARIA. 2. PROPUESTAS DE MEJORA EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA. 	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En todas las Unidades Didácticas	Hojas de registro de la Carpeta del Alumno.

5. «LLEVO LA PROGRESIÓN DE MI CONDICIÓN FÍSICA»	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Teleológicas Utilitaristas. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Concebido como proyecto de vida. Basado en la formación de hábitos y del carácter.	Autorregulación y autocontrol. Conciencia moral, el mundo de los valores y hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Bentham, Mills, y Sigdwinck.	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar a los alumnos para que sean capaces de hacer ejercicio físico de forma regular además de las horas dedicadas a la E.F. para mejorar su condición física y su salud. 2. Llevar un control de la progresión de su condición física, por parte de los alumnos a lo largo del curso. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interés por su salud. 2. Responsabilizarse de la evolución y mejora de su condición física. 3. Interiorizar hábitos saludables. 	
METODOLOGÍA	
<p>A lo largo del curso se realizará tres veces la batería Eurofit adaptada con las pruebas que proponemos en nuestro programa; dos veces en las clase de E.F.; una al principio del curso y otra al final, y una tercera vez pasada La Navidad, bien en los recreos o en la propia casa. El resultado de cada uno de los test o pruebas físicas los anotará cada alumno en las casillas destinadas para cada prueba en un modelo de Hoja de Control aportada por el profesor, que estará en cada Carpeta del Alumno. En esta misma Hoja figura un gráfico, en forma de escala, donde cada alumno deberá anotar dibujando un punto o una marca el lugar que corresponda al resultado obtenido en cada una de las pruebas; finalizada la batería de test tendrá anotados todos los resultados y al final del curso la línea que une las marcas de cada escala le permitirá conocer la evolución de su condición física a lo largo del curso.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Las veces que se realicen las pruebas de la Batería Eurofit Adaptada (Tres veces a lo largo del curso).	Anotación en las hojas de registro destinada para ello de la Carpeta del Alumno.

6. «NUESTRO LIBRO DE ORO, NUESTRO LIBRO DE HONOR»	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Éticas Deontológicas intencionales y actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Puede tener influencias de los seis modelos de educación moral más significativos. Especialmente educación concebida como proyecto de vida. Clarificación de valores, Desarrollo del juicio moral y Socialización.	Sentimientos y emociones morales. Autorregulación y autocontrol. Juicio moral. El mundo de los valores. Hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kohlberg, Kant, Sartre, Raths, Howe, Apel Habermas, Harmin, Simon, Zubiri.	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijarse y anotar en su carpeta las acciones buenas y positivas desde el punto de vista ético y moral, que ocurren en su entorno familiar, grupo de iguales, de amistades, barrio, escuela etc. 2. Distinguir las mejores acciones entre varias y reflexionar, anotando en su carpeta las acciones buenas y positivas desde el punto de vista ético y moral, para después pasarlas a «Nuestro libro de oro, Nuestro libro de honor». 3. Desarrollar la capacidad de diferenciar lo que está bien de lo que está mal desde una perspectiva moral, aportando argumentos. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinción entre acciones buenas y malas resaltando las primeras. 2. Conocimiento de los valores trabajados en el programa (Respeto, Autoestima, Responsabilidad, y Salud) y su manifestación en nuestras acciones y de las acciones cotidianas de personas que nos rodean. 	
METODOLOGÍA	
<p>Se trata de confeccionar un libro con el nombre “Nuestro libro de oro, Nuestro libro de honor”, donde queden reseñados cuatro capítulos con cada uno de los valores que hemos trabajado en este programa. En cada uno de estos capítulos, cada alumno del curso anota una acción admirable desde el punto de vista humano, desde una perspectiva moral sobre el valor troncal que se ha trabajado en la Unidad Didáctica correspondiente; de tal forma que al final, en cada capítulo, sobre cada uno de los valores, habrá una acción buena desde el punto de vista moral rescatada por cada uno de los alumnos. Una vez leídas y comentadas en clase el día que corresponda, se hará una elección para determinar qué hecho o acción considera el grupo que es de mayor valor. Seleccionada esta acción, se pedirá a su protagonista o protagonistas que la comente o comenten, expliquen o ilustren por escrito en «El libro de oro» del curso, haciendo una reflexión sobre el hecho y después estampando su propia firma. A este comentario se unirá una pequeña interpretación individual de cada alumno.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En cada Unidad Didáctica, sobre cada valor y durante el tiempo que corresponda a lo largo de todo el curso.	Anotación en el documento «Nuestro libro de oro, Nuestro libro de honor». Se lleva a cabo en su vida diaria: en clase, familia, amistades, vecinos, desconocidos, etc.

7. «GRAN JUEGO PARA CRECER POR DENTRO» Gymkhanas de contenido físico, lúdico, festivo y moral	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Deontológicas intencionales y actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Puede tener influencias de los modelos de educación moral basados en: Clarificación de valores. Desarrollo del juicio moral. Socialización.	Empatía y toma de conciencia social y moral. Sentimientos y emociones morales. Autorregulación y autocontrol. Juicio moral. El mundo de los valores. Hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kant, Durkheim, Parsons, Merton, Apel, Habermas, Kohlberg, Raths, Howe, Harmin Simon,	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar conciencia y hacerse responsables de las propias acciones. 2. Desarrollar la «capacidad para ponerse en el lugar del otro» y compartir emociones con los demás. 3. Realizar todo tipo de actividades en el que hacer las cosas bien desde un punto de vista moral es el destino fundamental de las tareas. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cualquier acción destinada a potenciar los hábitos, actitudes o normas relacionadas con los valores de Respeto, Responsabilidad, Salud y Autoestima. 	
METODOLOGÍA	
<p>Con este recurso pretendemos aprovechar el gran impacto emocional que suscita una gymkhana, que es un formato educativo poco habitual para inculcar actitudes relacionadas con los valores que trabajamos. Pretendemos crear un alto grado de emoción en los alumnos, ya que por un lado es una actividad novedosa para gran parte de los alumnos, por otro lado ocupamos casi en todos los casos dos horas en la clase de E. F. y aprovechamos todo el recinto escolar y a veces espacios del entorno inmediato. Por otro lado solemos utilizar animación con música, disfraces, colaboradores, monitores; casi siempre invitamos algún grupo de Educación Especial o de 2º de ESO, realizando los ajustes horarios pertinentes, creando un clima «lúdico-festivo-moral». La actividad la solemos situar ambientándola en diferentes historias que le dan mayor colorido e intriga. Aprovechando este marco y este estado anímico, intentamos hacer énfasis en actividades donde se resalten ciertos hábitos, actitudes o normas que formen parte de los valores que trabajamos en el programa tomando como base el contenido específico de E. F. que desarrollamos en cada U. D. Como norma general realizamos un recorrido con diferentes estaciones donde los alumnos han de resolver problemas de tipo conceptual, procedimental y actitudinal haciendo énfasis casi siempre en este último.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Al final de cada Unidad Didáctica o en fechas destacadas (día de la Comunidad, del Fundador, etc.	En todo el recinto escolar, en el entorno inmediato y cercano.

8. «ACTIVIDADES BASADAS EN EL JUEGO COOPERATIVO»	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas Deontológicas. Moral autónoma.	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Puede tener influencias de los modelos de educación moral basados en: La socialización. Formación de hábitos y del carácter y Desarrollo del juicio moral y moral concebida como proyecto de vida.	Empatía y toma de conciencia social y moral. Sentimientos y emociones morales. Autorregulación y autocontrol. Juicio moral. Hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Orlick, T.; Omeñaca, R. y Guitart, R.	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Jugar por el placer de jugar, no para conseguir necesariamente un premio y divertirse sin el miedo de no alcanzar los objetivos deseados, que en las actividades competitivas son solo conseguidos por unos pocos. 2. Promover la participación de todos los alumnos más capaces y menos capaces procurando que desaparezca el miedo al fracaso. 3. Ver a los participantes como compañeros de juego, desde relaciones igualitarias no como enemigos que deben superar evitando la necesidad de «pasar por encima de los demás» para poder jugar o vencer. 4. Superarse a sí mismo y no a los otros, para de esta manera, conocer sus propias aptitudes en base a su propio esfuerzo y no por comparación con sus compañeros. 5. Vivir actividades colectivas y conjuntas 6. Que no se centren en un alumno concreto sino en el grupo en sí. 7. Procurar que todos los alumnos tengan un papel importante que desempeñar, que todos sean protagonistas del juego. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los actos morales que tienen que ver con valores humanos básicos: como la Solidaridad, la Cooperación, la Colaboración. 	
METODOLOGÍA	
<p>La mayor parte de las actividades y juegos de los que planteamos en el programa están basados en el juego cooperativo. Son muchas las razones por las que procuramos estas actividades; entre las que destacamos las que ya figuran en los objetivos señalados. El juego Cooperativo es la base y el fundamento de nuestro planteamiento educativo para intentar mejorar tanto la transmisión como la adquisición de los valores, hábitos y actitudes propuestas, como son la Cooperación, la Autoestima, Solidaridad, Colaboración. etc. a través del juego y reforzar la cohesión del grupo de una forma divertida.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Durante la mayor parte de las sesiones del programa.	Donde se desarrollen las clases del programa. En el recinto escolar, en el entorno inmediato, cercano y lejano.

9. «LECTURA, REFLEXIÓN Y COMENTARIO CRÍTICO DE TEXTOS» (Del periódico deportivo que nos regala un medio de comunicación o de cualquier otro)	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas Deontológicas actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Puede tener influencias de los modelos de educación moral basados en: La clarificación de valores, Desarrollo del juicio moral y Educación concebida como proyecto de vida.	Conciencia moral. Juicio moral. El mundo de los valores.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Freire, Elliot, Stenhouse, Gadamer. Kohlberg, Rath, Zubiri, Aranguren.	Conocimiento y sentimiento .
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfrentarse críticamente a la realidad, buscando puntos problemáticos en los textos o profundizar en aquellos que ya plantean conflicto. 2. Mejorar la capacidad de discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento necesario entre los implicados en el problema considerado. 3. Comprender críticamente las realidades morales y comprometerse en los procesos prácticos de mejora de estas. 4. Construir un pensamiento autónomo fundamentado en razones. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión crítica y racional sobre los hechos o acontecimientos. Especialmente todos aquellos relacionados con el programa que trabajamos. 	
METODOLOGÍA	
<p>El comentario crítico de texto lo planteamos como un proceso de integración de informaciones diversas, como un medio válido para la toma de conciencia del medio en que nos movemos y para comprender y examinar críticamente mensajes o contenidos relevantes o significativos especialmente con los temas o contenidos que tienen que ver con la Educación Física y deportiva o directamente con los valores que trabajamos en este programa. Con estos comentarios críticos de textos pretendemos conseguir los objetivos mencionados anteriormente y para ello utilizamos diferentes modalidades como el diálogo a partir de la lectura de un texto, lectura individual, reflexión y posteriormente anotación de los aspectos que parecen más interesantes. Comentario escrito. Resumen de las ideas principales, explicación de las mismas y, finalmente fijar la postura personal ofreciendo una justificación racional y un juicio crítico. En otras ocasiones hemos utilizado como recurso la lectura del texto, reflexión personal y, posteriormente, contestación por escrito u oral, individual o en grupo a una serie de pistas o preguntas establecidas para orientar la profundización en el tema. Consideramos que la reflexión ética tiene que estar siempre presente en la educación moral del aula.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En algunas sesiones del curso y en todas las Unidades Didácticas.	En el aula de Educación Física o Tutoría. Anotación en la Carpeta del Alumno.

10. INVENTAMOS UN LEMA.	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Puede tener influencias de los modelos de educación moral basados en: La clarificación de valores, Socialización y Desarrollo del juicio moral.	Conciencia moral. Juicio moral. El mundo de los valores.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kant, Durkheim, Parsons, Merton, Apel, Habermas, Kohlberg, Raths, Howe, Harmin Simon,	Conocimiento y sentimiento .
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar en los diferentes valores del programa así como en sus manifestaciones a través de hábitos, actitudes y normas. 2. Ser capaces de concretar nuestros razonamientos de un determinado valor en un lema sobre este. 3. Hacer pensar para integrar e interiorizar cognitivamente el valor que estemos trabajando. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 2. Los cuatro que trabajamos en nuestro programa. Respeto, Responsabilidad, Autoestima y Salud. 	
METODOLOGÍA	
<p>Se trata de que cada uno de los alumnos del curso haga, al menos, una propuesta individual sobre un lema relacionado con el valor troncal que estemos trabajando en cada Unidad Didáctica. Hechas estas propuestas, cada alumno analiza y fundamenta la suya públicamente; después se realiza una votación para elegir el mejor razonamiento y la mejor propuesta de lema sobre dicho valor. La propuesta ganadora es la que asume todo el grupo como lema sobre ese valor para todo el curso escolar. Este lema acompañará al grupo en diferentes actividades como en juegos, gymkhanas, talleres, clases interdisciplinarias (Plástica y Educación Física) etc. También se establece que el lema encabece el capítulo del valor en cuestión en «Nuestro libro de oro Nuestro libro de honor».</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En algunas sesiones del curso y en todas las Unidades Didácticas. Se tiene presente durante todo el curso.	En diversas actividades planteadas en clases de E. F., Plástica o Tutorías. Anotación en la Carpeta del Alumno y en Nuestro libro de oro Nuestro libro de honor.

11. . EXPRESIÓN PLÁSTICA CON LA EDUCACIÓN FÍSICA	
Planteamos un trabajo artístico en Expresión plástica sobre el lema inventado.	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Puede tener influencias de los modelos de educación moral basados en: La clarificación de valores, Socialización y Desarrollo del juicio moral.	Conciencia moral. Juicio moral. El mundo de los valores.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Durkheim, Apel, Kohlberg, Harmin, Simon	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar en los diferentes valores del programa así como en sus manifestaciones a través de hábitos, actitudes y normas relacionándola con la actividad física y deportiva. 2. Concretar nuestros razonamientos morales de un determinado valor en un lema sobre el mismo y realizar trabajos individuales y colectivos con diferentes técnicas artísticas (murales, modelados de plastilina, etc.) 3. Construir personal y colectivamente formas morales valiosas, teniendo presente las actitudes positivas basadas en el razonamiento moral expresándolas a través de una manifestación artística en Expresión Plástica. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
3. Relacionados con el Respeto, Responsabilidad, Autoestima y Salud.	
METODOLOGÍA	
<p>Se trata de hacer propuestas individuales y colectivas para «construir» personal y colectivamente formas morales valiosas, teniendo presente las actitudes positivas basadas en el razonamiento y juicio moral a través de manifestaciones artísticas en Expresión Plástica, utilizando diferentes técnicas (<i>colage</i>, dibujos, murales, modelados, etc.). Primero existe una fase de reflexión individual sobre el lema y su aplicación a actividades físicas y deportivas, después hay una puesta en común de las ideas individuales al grupo para tomar determinaciones con marcada implicación moral, para la elaboración de la técnica artística (mural, modelado, dibujo...etc.); para esto se pueden apoyar en la prensa deportiva que nos dona 50 periódicos o con cualquier otro rotativo, revista o documento que se considere oportuno. La siguiente fase es la elaboración del trabajo pertinente con la técnica propuesta, bien sea individual o en grupo, según se haya planteado, con los consiguientes feed back continuos, referentes tanto a la técnica o procedimiento a seguir como a los hechos, actitudes comportamientos a resaltar y que queden patentes en el lema. Por último existe una puesta en común de todos los grupos (a través de sus representantes), o individuos, en caso de que el trabajo sea individual, en la que cada uno defiende su trabajo y su contenido ante los compañeros del grupo-clase. Sobre todo se pide una toma de conciencia moral que arrastre un razonamiento moral y después tomar decisiones morales y todo esto es aderezado con un debate final.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En algunas sesiones del curso. Durante cuatro veces a lo largo del curso.	En diversas actividades planteadas en clase de E.F., aula de Plástica o Tutorías.

12. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES RELACIONADAS	
TEORÍAS ÉTICAS O DE EDUCACIÓN MORAL	
Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Puede tener influencias de los modelos de educación moral basados en: Socialización y Desarrollo del juicio moral y clarificación de valores.	Empatía y toma de perspectiva social. Conciencia moral. Juicio moral. El mundo de los valores.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Durkheim, Parsons, Merton, Habermas, Apel, Kohlberg, Raths, Howe, Harmin Simon,	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar las relaciones entre los compañeros del mismo grupo, de estos con otros grupos, con las familias, con las personas en diferentes ámbitos de la vida. 2. Potenciar y complementar los contenidos teóricos y prácticos que vemos de forma ordinaria en clase haciendo énfasis en los problemas de tipo actitudinal. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidades prosociales. 2. Comprensión de sentimientos, razones y motivaciones de otros. 	
METODOLOGÍA	
<p>Partimos de la base de que los valores normas y actitudes en lugar de estar dados, han de ser construidos cooperativamente en el propio proceso de elaboración y planificación de la acción docente mediante un diálogo, debate y deliberación entre el profesorado alumnos y las familias, precisamente por esta razón hacemos diferentes propuestas de actividades extraescolares tanto a actividades deportivas; asistiendo a eventos de diferentes deportes de los equipos de primera línea de la ciudad como actividades en la naturaleza en la que se hacen participaciones de forma activa. Esta participación activa es una de las estrategias que más utilizamos para cambiar actitudes de los individuos, ya que permiten entrar en contacto con otras personas en situaciones y contextos diversos contrastando valores, ideas, información y opiniones y examinar características o cualidades atribuidas a una situación.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Durante las sesiones planteadas durante el curso	En diferentes lugares del entorno cercano y lejano. Estadio de Fútbol, Pabellón cubierto. Espacios Naturales (Viaje al Torcal de Antequera, Selwoo Aventura etc.)

13. AUTOEVALUACIÓN y AUTOCALIFICACIÓN	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Moral autónoma.	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Puede tener influencias de los modelos de educación moral basados en: Formación de Hábitos y del Carácter y Desarrollo del Juicio Moral.	Autorregulación. Conciencia Moral. Juicio Moral. El mundo de los valores.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Lickona, Kilpatrick, Wynne, Peters, Ryan, Kohlberg,	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar todos los contenidos y actividades que han realizado los alumnos durante un trimestre (una evaluación), dando respuesta tanto desde el punto de vista cualitativo como desde el punto de vista cuantitativo. 2. Desarrollar el sentido crítico de las conductas y evoluciones experimentadas en clase, y emitir un juicio ajustado a la realidad. 3. Ser capaces de reducir a un dato numérico el trabajo de un trimestre después de haber analizado pormenorizadamente su actividad durante éste. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad ante la evaluación del trabajo propio. 	
METODOLOGÍA	
<p>El esquema de esta técnica es:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observación y registro de las acciones, conducta, actividades y tareas troncales llevadas a cabo. Las acciones fundamentales son anotadas y recordadas después de un periodo de tiempo(al final de cada trimestre). 2. Valoración de la actuación intentando que el alumno al reflexionar perciba sus defectos y que advierta también los aspectos positivos conseguidos reforzando estos en las entrevistas individuales. 3. Cuantificación en una nota atendiendo a su percepción en relación a las conductas realizadas y también hacer una valoración cualitativa (por escrito) de cada una de las secciones. <p>Hacemos nuestras en esta técnica las palabras de Alcántara, J (1988:35): <i>«Cualquier actividad que realicemos en clase no será educativa si no tiene una revisión adecuada. La acción es totalmente transformadora cuando es llamada a un análisis en profundidad. El instrumento formativo no será la cantidad y la repetición de ciertos actos solamente, si no van acompañados de una evaluación sistemática. El secreto radica en citar a juicio nuestros comportamientos y hacerlo con una técnica válida».</i>¹²⁴</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Al final de cada trimestre.	En el aula, seminario y anotación en las hojas de autoevaluación que se incluyen en la Carpeta del Alumno.

¹²⁴ Alcántara, J. A. (1988). *Como educar las actitudes*. CEAC. Barcelona.

14. ACTIVIDADES DE CONVIVENCIA CON GRUPOS NORMALES Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Ética de la justicia como deber social. Moral autónoma.	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la socialización Clarificación de valores y Desarrollo del juicio moral.	Empatía y toma de perspectiva social. Autorregulación. Conciencia moral.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Rawls, Durkheim, Parsons, Merton, Habermas, Apel, Kohlberg, Raths, Howe, Harmin Simon,	Conocimiento, sentimiento y acción.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar actividades conjuntas cooperativas y de todo tipo con grupos de diferente nivel (2º de ESO y Educación Especial). 2. Aceptar a personas con dificultades diferentes como miembros del grupo, sin ningún menosprecio ni rechazo. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 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). 2. Habilidades sociales afectivas (expresar los propios sentimientos, superar el enfado, etc); alternativas a la agresión (responder a una burla, solucionar conflictos); 3. Habilidades sociales superadoras del estrés (pedir aclaraciones, saber quejarse, reaccionar a la presión del grupo etc). 	
METODOLOGÍA	
<p>En esta actividad que realizamos bastantes veces a lo largo del curso, y en el transcurso del programa, en algunas clases ordinarias en todas las gymkhanas, talleres, actividades extraescolares etc. pretendemos sacar a los alumnos del grupo clase de la posición estanca desde el punto de vista relacional en la que se encuentra a lo largo del año y hacer actividades conjuntas con otros grupos de clases diferentes; tanto los considerados <i>normales</i> como con alumnos con Necesidades Educativas Especiales. De esta forma comprobamos la capacidad de rechazo o adhesión a conductas pro-sociales en alumnos procedentes de ambos grupos. Pretendemos dar la oportunidad de conocer y colaborar con otras personas de otro sexo, raza, edad, y discapacidades para ver el grado de cohesión y colaboración en la realización de las actividades.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Al final de cada trimestre. Durante algunas sesiones ordinarias, los talleres, en todas gymkhanas, actividades extraescolares etc.	En cualquier lugar donde se desarrollen las clases.

15. DEBATES	
Análisis crítico de acontecimientos deportivos desde el punto de vista ético	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Ética del diálogo. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la Socialización y Desarrollo del juicio moral.	Conciencia moral y juicio moral. Autorregulación y conocimiento de uno mismo, autoconocimiento y autoestima.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Apel, Habermas, Kohlberg, Freire, Elliot, Gadamer, Stenhouse, Durkheim.	Conocimiento y sentimiento
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar una conciencia crítica y un pensamiento autónomo y flexible entre los alumnos fundamentado en razones, utilizando cualquier acontecimiento deportivo. 2. Tomar conciencia respecto a los temas deportivo–morales y analizar de forma racional los hechos y las circunstancias tal y como se producen en la realidad viendo sus posibles repercusiones. 3. Clarificar nuestros propios valores e integración de la experiencia personal. 4. Desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo y de trabajar en equipo fomentando la participación en el grupo; obtener datos de fuentes distintas, completar, aclarar y reforzar conceptos, reflexionar sobre un problema, escuchar, e intervenir con respeto. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. 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, aportando argumentos y potenciando el rigor en el trabajo, la búsqueda de datos y la sistematización. 	
METODOLOGÍA	
<p>Se estructura alrededor de una discusión que tiene lugar ante un grupo, en donde varios alumnos dialogan sobre un tema específico siguiendo un esquema previsto. Interviene, también generalmente, un moderador. Los participantes en el debate han de preparar un tema de contenido relacionado con la actividad físico-deportiva, salud y el comportamiento ético o moral, pues se pretende que el grupo oyente obtenga información actualizada, opiniones o puntos de vista de cierta importancia. Pretendemos que este sea un procedimiento útil para analizar problemas derivados de situaciones que tienen que ver con el deporte o la actividad física en situaciones de ocio, de salud, de competición o de cualquier otro; que pueden ser más o menos complejos, hechos de experiencia, que impliquen un gran número de factores y sus posibles consecuencias. Sobre todo pretendemos enseñar a los alumnos a utilizar procesos racionales y analíticos a partir de experiencias y de situaciones reales conflictivas orientadas a los valores; identificar los supuestos, las causas y las condiciones de posibilidad de un problema, analizar las alternativas y consecuencias que cada una de ellas comporta.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Durante algunas sesiones del curso. En algunas clases ordinarias, tutorías y clases de Educación Plástica.	En algunas clases ordinarias, tutorías y clases de Educación Plástica.

16. ASAMBLEAS	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Ética del diálogo. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la Socialización, y Desarrollo del juicio moral.	Empatía y toma de perspectiva social. Conciencia moral y juicio moral. Autorregulación y conocimiento de uno mismo, autoconocimiento y autoestima.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Apel, Habermas, Kohlberg, Freire, Elliot, Gadamer, Stenhouse, Durkheim, Parsons	Conocimiento, sentimiento.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar todos los implicados en la toma de decisiones pensando por uno mismo y evitando depender de imposiciones externas. 2. Mejorar la capacidad para el ejercicio del debate, la confrontación de posiciones, las discusiones y la búsqueda conjunta de la negociación y de las conclusiones. 3. Practicar los valores democráticos que potencien la vida democrática, tanto en el ámbito escolar como en la sociedad. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre la vida misma, crítica constructiva de situaciones concretas y ejecución de proyectos para una aplicación más o menos inmediata. 2. Seriedad en nuestras actuaciones. 3. Compromiso de los participantes para exponer sus opiniones. 4. Aceptación de decisiones ajenas y compromiso público ante la responsabilidad que estas implican. 	
METODOLOGÍA	
<p>Las asambleas las orientamos a fomentar la participación de todos los implicados en la toma de decisiones. Participa toda la clase junto con una mesa directiva que da información sobre un tema que afecta al colectivo y lanza una serie de propuestas sobre las que trabajará el grupo para, a continuación, tomar decisiones conjuntas. En la asamblea nos servimos previamente de otras técnicas de pequeño grupo, como pueden ser: técnica del cuchicheo, grupos de discusión, Phillips 66, para evitar la pasividad de los participantes que suele propiciar el gran grupo y para que la asamblea pueda recoger las opiniones de todos. Esta técnica la utilizamos para tomar diversas decisiones de circunstancias o problemas que afectan a todos, por ejemplo: aclarar nuestra normativa para las clases de E. F., elegir nuestros lemas en cada U. D., elección de las mejores acciones para que figuren en «Nuestro libro de oro», etc.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Durante las sesiones del curso. (En algunas clases ordinarias, tutorías y clases de Educación plástica).	En ocasionalmente en clases ordinarias, tutorías y clases de Educación plástica.

17. ENTREVISTAS DE CADA EVALUACIÓN	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Éticas del diálogo y de la justicia. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la Socialización Clarificación de valores y Desarrollo del juicio moral.	Autorregulación y conocimiento de uno mismo, autoconocimiento y autoestima. Empatía y toma de perspectiva social. Conciencia moral y juicio moral.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Rawls, Apel, Habermas, Kohlbeg, Freire, Durkheim, Parsons.	Conocimiento, sentimiento.
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprobar el trabajo realizado a lo largo de cada trimestre de forma individual e intercambiar opiniones sobre éste. 2. Reforzar y elogiar los aciertos alcanzados o los progresos realizados a lo largo de cada evaluación (trimestral). 3. Conceder recompensas proporcionales, intentando consolidar el más mínimo resultado positivo. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sinceridad, confianza, seguridad en uno mismo. 	
METODOLOGÍA	
<p>Las entrevistas se hacen bien de forma individual o con un número muy reducido de alumnos (dos o tres) en un seminario (sala reducida) o un pequeño despacho en el gimnasio. Esta técnica reúne varias cualidades que nos interesan puesto que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite una atención individual al alumno/a o hacia determinados problemas. • Convierte al alumno/a en el centro de interés del profesor. El alumno siente que es aceptado. Esto refuerza su seguridad. • Facilita que afloren unas motivaciones (de la conducta, de la personalidad, del fracaso, de los intereses del alumno/a), que de otro modo difícilmente se hubiera llegado a conocer. <p>Estas entrevistas las realizamos en unas condiciones de confianza por parte del profesor, utilizando un tono amistoso y mostrando un interés real por los problemas o sentimientos del alumno/a. En ellos se valoran los aspectos positivos más que los negativos.</p> <p>La detección de problemas a través de la Entrevista, la hacen un elemento imprescindible de trabajo en el aula. No solo la utilizamos para la evaluación (al menos tres a cada alumno, correspondientes a cada una de las evaluaciones) sino también tanto en situaciones problemáticas, como no problemáticas, estableciendo entrevistas periódicas con los alumnos que creemos oportuno, para conocerlos a fondo y orientarlos mejor.</p> <p>Viene a complementar la sección de autoevaluación y a reforzarla. Creemos que de esto también depende el crecimiento de la confianza en sí mismo y su autoconcepto.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Al menos una vez por trimestre	En el gimnasio o seminario. Anotación en El Diario del profesor.

18. LE PONGO UNA IMAGEN	
Busco una imagen para cada gesto técnico o contenido que vemos	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la formación de hábitos y el carácter.	Conciencia moral. Autorregulación y conocimiento de uno mismo
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Lickona, Kilpatrick, Wynne, Peters, Ryan,	Conocimiento y acción
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar una imagen de cada uno de los contenidos que trabajamos que se corresponda con estos y pegarla en el lugar indicado de la carpeta del alumno. 2. Identificar una imagen de cada uno de los valores de nuestro programa y hacer un comentario crítico sobre ella y adosarla en el lugar indicado de la carpeta del alumno. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valores específicos de nuestro programa (Responsabilidad, Respeto, Autoestima, Salud). 2. Otros valores como la Constancia. 	
METODOLOGÍA	
<p>Se trata de trabajar diferentes aspectos, tanto desde el punto de vista conceptual, procedimental como actitudinal buscando una imagen de cada uno de los, conceptos, gestos o actitudes que se traten en el programa y reseñándolos en las hojas indicadas para ello «Le pongo una imagen» en la carpeta del alumno. Pretendemos que el alumno tenga una actitud de hacer presente a través de una forma viva, activa la búsqueda de fotos, imágenes etc. fuera de las horas de clase de lo que vemos en las sesiones ordinarias de Educación Física para tener estos aspectos también presente en sus tiempos de esparcimiento.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Fuera del horario escolar. En cualquier momento considerado oportuno.	En la casa o en el lugar que cada uno crea conveniente fuera de las clases de E. F. y Anotación en las hojas destinadas para ello en la Carpeta del Alumno.

19. ASUMIMOS RESPONSABILIDADES PARA EL BIEN DEL GRUPO	
Responsables del material, de las carpetas, del balón de los recreos, etc	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas Utilitaristas y teorías deontológicas actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral concebida como proyecto de vida, basado en la formación de hábitos y el carácter.	Conciencia moral. Autorregulación y conocimiento de uno mismo. Hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Bentham, Mill, Lickona, Kilpatrick, Ryan Wynne, Peters. Zubiri, Aranguren.	Conocimiento y acción
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilizarse de obligaciones relacionadas con la recogida del material y orden de este en el almacén, con el archivo de las carpetas de los alumnos en el armario, hacerse cargo del material deportivo que se utiliza en los recreos ...etc. durante los días del curso que corresponda a cada alumno según el orden establecido. 2. Mostrar predisposición a colaborar en las tareas de recogida de material y colocación ordenada de este en el almacén; de archivo de las carpetas en el armario; del material deportivo utilizado en los recreos,...etc. de forma libre y voluntaria aunque no nos corresponda. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad y Respeto. 2. Colaboración y Cooperación etc. 	
METODOLOGÍA	
Se trata de asumir una serie de responsabilidades a lo largo del curso por parte de todos los alumnos; como son la recogida del material del almacén y colocarlo donde el profesor indique según la demanda del desarrollo de la sesión, recogida de éste una vez finalizada la sesión y orden de éste en el almacén. Igualmente que con las carpetas de cada alumno con las que trabajamos de forma asidua, que han de ser archivadas por los alumnos en el armario destinado para ello; aceptar hacerse cargo del material deportivo que se utiliza en los recreos ...etc. Esta responsabilidad ha de ser asumida por todos y cada uno de los alumnos atendiendo a una regulación aprobada por todos, a través de un listado donde figura la totalidad del alumnado del curso y un calendario determinado previamente, donde quedan reflejados todos los días lectivos del curso académico y los responsables de cada tarea.	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Durante todas las sesiones del curso.	Almacén de material. Armario del almacén del gimnasio. Pistas polideportivas o donde se desarrolle la sesión.

20. NOS INVENTAMOS NUESTRAS REGLAS	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas Utilitaristas y teorías deontológicas actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral concebida como proyecto de vida, basado en la socialización, en la formación de hábitos y el carácter y en la clarificación de valores.	Conciencia moral. Empatía y toma de perspectiva social. Autorregulación. Hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Bentham, Mill, Lickona, Kilpatrick, Ryan. Zubiri, Aranguren, Rawls, Durkheim.	Conocimiento y acción
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Debatir o reflexionar sobre una normativa específica para la clase de E. F. 2. Ponerse de acuerdo a través del diálogo racional y de una forma consensuada en una serie de sanciones para los que contravengan o incumplan la normativa acordada. 3. Firmar un documento en el que quede patente la normativa acordada y respetar y hacer respetar en la práctica cotidiana dichos acuerdos. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad, Respeto, Colaboración, Cooperación etc. 	
METODOLOGÍA	
<p>Ser miembro de un grupo social implica compartir un conjunto de reglas, como es lo correcto en una comunidad. Consideramos que es una tarea de la escuela contribuir a socializar los individuos. En nuestro caso desde la primera Unidad Didáctica dejamos claro este hecho mediante esta sección; a través de un proceso de lectura, discusión y análisis de diferentes textos de carácter general donde se recogen derechos y deberes de los ciudadanos, formando parte de un proceso de interiorización de normas externas, como son La Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Constitución Española (resumida), Reglamento de Régimen Interno de la escuela, y textos redactados en el Centro como La Normativa para la Etapa de la ESO y las Normas de Comportamiento para las clases, previamente acordadas por representantes de alumnos y profesores. Por último los alumnos de este grupo de ESO discuten y aprueban una normativa; específica para las Clases de E. F. (que tiene unas connotaciones particulares), consensuada y firmada por todos, con las sanciones oportunas en caso de incumplimiento y válidas para todo el curso escolar. Las normas son reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no. Toda norma presupone algún enunciado o principio valorativo del que deriva y al que se puede acudir para dar razón de ella. De este modo, la educación para la cooperación, en unas relaciones sociales basadas en la convivencia, en la educación para el respeto, el diálogo y la solidaridad, se convierte en el primer objetivo de la educación en nuestras clases de Educación Física. Todo comportamiento humano tiene una dimensión moral y en consecuencia toda predisposición para el comportamiento a través de una reglamentación de elaboración común, la tiene también.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Durante todas las sesiones del curso.	Anotación en las hojas de registro de la Carpeta del Alumno.

21. TENGO COSAS BUENAS Y MIS COMPAÑEROS TAMBIÉN	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas deontológicas actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la socialización, en la formación de hábitos y el carácter, en la clarificación de valores y el desarrollo del juicio moral.	El mundo de los valores. Conciencia y juicio moral. Empatía y toma de perspectiva social. Autorregulación. Hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Rawls, Apel, Habermas, Kohlberg, Freire, Durkheim, Parsons, Lickona, Kilpatrick.	Conocimiento y acción
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Percibir algunas de las virtudes individuales que tenemos y hacerlas presentes a través de un pequeño comentario. 2. Buscar las virtudes, valores o actitudes positivas de los compañeros, anotarlas y hacer una pequeña reflexión sobre éstas. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima y Autoconcepto. 2. Reconocimiento de los valores ajenos. 	
METODOLOGÍA	
<p>En este apartado pretendemos que el alumno vaya reforzando su autoestima o autoconcepto haciéndolo constar en una hoja destinada para ello en esta sección, para lo cual ha de hacer una introspección y un esfuerzo por destacar algunas facetas de su personalidad relacionadas con cada valor troncal que trabajamos en cada Unidad Didáctica. Por otro lado también procuramos que los alumnos se fijen en las virtudes de los demás compañeros con el objeto de apreciar y valorar los aspectos positivos de la personalidad de estos. Después se trata de hacer un comentario, justificando las razones por las que se toma una consideración u otra, de esta forma hacemos un refuerzo de la autoestima por dos vías, por la individual, propia y por la que viene mediante los refuerzos que aportan las reflexiones de los compañeros. Además nos encontramos por añadidura, como consecuencia con una mayor cohesión del grupo reforzando los lazos entre sus miembros.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En cada una de las Unidades Didácticas del programa.	Anotación en las hojas de esta sección y registro en la Carpeta del Alumno.

22. RESOLVEMOS NUESTROS CONFLICTOS. (pompones)	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas Utilitaristas y teorías deontológicas actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Concebida como proyecto de vida y basada en la socialización, clarificación de valores y desarrollo del juicio moral.	El mundo de los valores. Autorregulación. Empatía y toma de perspectiva social. Hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kohlberg. Rawls, Apel, Durkheim, Simon,	Conocimiento
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Colaborar para construir formas de pensamiento activas y comprensivas, sistemáticas y críticas afrontando los conflictos de forma positiva y creadora. 2. Desarrollar la capacidad de valorar diferentes alternativas ante una situación problemática dada, así como evaluar las posibles consecuencias de cada una de ellas en una situación de comentario y análisis organizado. 3. Identificar la situación conflictiva, descubrir los valores implícitos, encontrar criterios para emitir un juicio, valorando la decisión que el grupo ha considerado como óptima. 4. Reflexionar sobre las consecuencias de las posibles vías de acción de resolución de conflictos, así como sobre otros componentes que también se hallan presentes. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluación. Cooperación, juicio crítico, aceptar decisiones del grupo. 2. Reconocimiento de los valores ajenos. 	
METODOLOGÍA	
<p>Pretendemos mediante este recurso enfrentarnos de forma práctica a los problemas, procurando desarrollar en las personas una serie de capacidades, actitudes y valores que las capaciten para enfrentarse de modo positivo y constructivo; tales situaciones, al tiempo que contribuyan a una transformación real y de mejora, a partir de la cual se pretende conseguir el clima de aceptación, confianza y de asunción de compromiso para mejorar el entorno social. Hemos de afrontar el problema de modo constructivo, con interés por llegar a un acuerdo que lo solucione y le ponga fin. Presentamos ahora una propuesta de proceso a seguir para alcanzar tal objetivo, no sin antes mencionar que siempre es preferible a partir de problemas reales, que afecten a alguien o algunas personas del grupo, quienes voluntariamente lo expongan para pedir la colaboración de todos en su resolución; <i>Clarificación</i>: se realiza una primera aproximación a la definición del problema; <i>Profundización</i>: se numera de manera exhaustiva las características del problema; <i>Alternativas</i>: consiste en empezar a enumerar, posibles soluciones a la situación; <i>Valoración</i>: cada propuesta es sometida a evaluación a fin de encontrar la mejor.</p> <p><i>Aplicación de la solución</i>: se intenta detallar como se aplicara la solución; una vez concretados estos–y otros- aspectos, se pasa a acordar el plazo de tiempo durante el que se llevará a la práctica dicho plan de acción.</p> <p><i>Reflexión</i>: Aplicada la solución, se ha de explicar al grupo la forma en que se llevó a cabo.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Al principio de cada Unidad Didáctica donde se trabajan valores específicos o troncales.	Hojas de registro destinadas para ello en la Carpeta del Alumno.

23. DILEMAS DEPORTIVO-MORALES	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas deontológicas actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la clarificación de valores y el desarrollo del juicio moral.	El mundo de los valores. Juicio moral
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kohlberg, Piaget, Rawls, Raths, Howe	Conocimiento
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolver conflictos cognitivos atendiendo a criterios morales y principios de democracia y justicia. 2. Superar la incertidumbre moral de los alumnos, para posteriormente intentar conseguir un nivel superior de juicio moral. 3. Proponer razones, clasificarlas, examinar las circunstancias y consecuencias de varias alternativas y optar por actos, actitudes o hábitos y valores morales en la elaboración de un juicio. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
Coherencia moral. Disposiciones estables a querer el bien y a actuar de forma correcta. Razonamiento moral.	
METODOLOGÍA	
<p>Los dilemas morales son narraciones breves que presentan un conflicto de valores. Una persona o grupo de personas se encuentra ante una situación difícil y problemática, y deben escoger entre varias alternativas, con perspectivas diferentes que obedecen a diferentes jerarquías de valores. Según su contenido los dilemas pueden dividirse en imaginarios y reales, medios de comunicación, etc. El objetivo fundamental que los dilemas persiguen es la creación del conflicto cognitivo o socio-cognitivo en los estudiantes mediante la aplicación de dilemas significativos para el grupo.</p> <p>Respecto a la aplicación de estos en el aula, se pueden seguir los siguientes pasos: 1º la presentación de la actividad, explicando en que consiste, subrayando la ausencia de una solución concreta frente a las demás que serían erróneas, animando al grupo a pensar en profundidad y valorar todas las consecuencias y posibilidades, etc. 2º, y con el fin de asegurar la confrontación personal, cara a cara, con el dilema, es conveniente que se les pida que expresen su decisión por escrito y la justifiquen lo más claramente posible. 3º se pasará a la discusión colectiva con todo el grupo o dividido en pequeños subgrupos; en Secundaria es recomendable optar por la discusión en pequeños grupos y resulta conveniente que uno de sus miembros vaya tomando nota de lo que comenta y discute. La profesora o profesor discurre entre ellos orientando y facilitando el análisis. Seguidamente se pasa a la discusión colectiva con todo el grupo, comenzando por la síntesis de lo que se ha debatido en cada subgrupo. Cuando la discusión languidezca o comience a ser repetitiva se da por finalizada la actividad, no sin antes establecer algunos puntos comunes de acuerdo o sugerencias de solución al dilema.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Al principio de curso y al final de este.	Hojas de registro destinadas para ello en la Carpeta del Alumno.

24. ANALIZAMOS EL CURSO MEDIANTE GRUPOS DE DISCUSIÓN	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas deontológicas actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la socialización y el desarrollo del juicio moral. Y concebida como Proyecto de vida.	Toma de perspectiva social. Mundo de los valores. Juicio moral
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Kohlberg, Piaget, Apel, Durkheim, Simon,	Conocimiento
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir en un ambiente cordial y respetuoso llegando a establecer acuerdos o conclusiones por consenso. 2. Mejorar la capacidad de organizar nuestras propias ideas, opiniones y actitudes y aprender a comunicarlas a los demás intentando escucharlos cuando expongan las suyas. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
Exposición libre de las opiniones, saber escuchar, llegar a un consenso.	
METODOLOGÍA	
<p>Pretendemos mediante este recurso (un grupo de discusión) extraer información de cualquier circunstancia acaecida durante el curso al grupo con objeto de evaluar el año académico, a través de una conversación cuidadosamente planeada y diseñada para obtener información, en un ambiente permisivo, no-directivo. La discusión se lleva a cabo en grupos medianos (siete u ocho alumnos aproximadamente), en un tono cordial, relajado, confortable y a menudo satisfactorio para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común pero de forma ordenada. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la disensión.</p> <p>Los grupos de discusión ofrecen un entorno propicio en el cual se induce y alimenta el diálogo. El entrevistador juega un papel importante para sacar a la luz las diferentes opiniones y puntos de vista a través de preguntas abiertas en el seno de un ambiente cordial. En el proceso conviene: Seleccionar el tema o problema de interés para el grupo. Nombrar un coordinador y un secretario. El profesor o animador formula con precisión y claridad el tema a ser discutido. Debe proporcionar algunas pautas, indicadores o enfoques, desde los que podría abordarse. El grupo discutirá los aspectos a tratar, las normas a tener en cuenta, el tiempo y las sesiones dedicadas a cada tema El coordinador en todo momento, debe velar porque la discusión se haga en un clima cordial y respetuoso, intentando llevar al grupo hacia la consecución de los objetivos por acuerdo o consenso. Cuando lo considere conveniente, debe recapitular las ideas disentidas, hacer profundizar en algún aspecto e invitar a avanzar. Estimular la participación de todos y devolver al grupo las preguntas rebote, preguntas reflectorias, etc. Resumir lo expuesto y elaborar conclusiones mediante consenso.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En momentos puntuales del curso como el análisis final de este.	Aula, gimnasio, pistas polideportivas etc.

25. «MOTES POSITIVOS»	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas deontológicas actuales (Ética dialógica). Moral autónoma.	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basado en la socialización, clarificación de valores y concebida como proyecto de vida.	Autoconocimiento y autoestima. Toma de perspectiva social. Mundo de los valores. Juicio moral
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Apel, Habermas, Piaget, Simon, Durkheim,	Conocimiento, y sentimiento
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Resaltar los valores de cada uno de los compañeros, reconociendo las virtudes que cada uno posee. 2. potenciar la autoestima de los compañeros aportándoles solamente sus aspectos positivos. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima y conocimiento personal. 2. Reconocimiento de los valores ajenos y sentimientos positivos hacia los demás. 	
METODOLOGÍA	
<p>En un primer momento el animador introduce la actividad comentando, como todos tenemos cualidades o aspectos positivos, y generalmente solamente tenemos ojos para ver los defectos ajenos. Por esta razón y por la importancia que tiene que cada uno se vea a sí mismo de forma positiva se hace esta actividad donde cada alumno recibe un bombardeo de cualidades buenas y positivas, según los compañeros (trabajador, simpático, emprendedor, etc.). Los participantes reciben una lista del curso donde aparecen tres casillas a la derecha donde han de poner dos valores o cualidades positivas (hábitos, actitudes, etc.) del compañero y también propias cuando encontremos nuestro nombre.</p> <p>Una vez que se tienen recogidas las cualidades positivas de todos se leen en voz alta las de todo el grupo, se anotan, evitando significar las repetidas, y se hace entrega a cada alumno de sus virtudes o valores.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Una vez durante el curso	En diferentes actividades que se plantean en clase de E F o Tutoría.

26. TALLERES DE CONTENIDO MORAL	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas deontológicas actuales (Ética de la justicia). Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la socialización, clarificación de valores y el desarrollo del juicio moral. Hábitos y virtudes.	Autoconocimiento y autoestima. Toma de perspectiva social. Mundo de los valores. Juicio moral
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Rawls, Apel, Habermas, Howe, Harmin, Simon, Kohlberg, Freire, Durkheim, Parsons, Lickona, Kilpatrick.	Conocimiento, sentimiento y acción
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la capacidad de diferenciación de actos buenos o malos desde el punto de vista ético, moral y cívico, actuar conforme a ellos para ir construyendo nuestra propia manera de ser. 2. Encontrar de forma consensuada «acuerdos de mínimos» que dirijan nuestra actuación individual y en el grupo, dentro de la comunidad escolar y en nuestra vida cotidiana. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperación, colaboración, análisis crítico, Autoestima y conocimiento personal. 2. Reconocimiento de los valores ajenos y sentimientos positivos hacia los demás. 	
METODOLOGÍA	
<p>Se trata de plantear una serie de actividades bajo el formato de talleres, relativamente novedosos y estimulantes para los chicos, para intentar sumergirnos en el mundo de los valores, de las acciones positivas, buenas desde el punto de vista moral, evitando relativismo e intentando tomar acuerdos de mínimos morales para establecer un campo de convivencia impregnada de justicia y democracia. Cada taller tiene unas connotaciones diferentes en cuanto a contenido, organización, participantes, espacio donde se desarrolla, objetivos e incluso la metodología que se utiliza es diferente. Algunos de los talleres que se han realizado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comida Norte-Sur. • Taller de actividades en la Naturaleza. • Feria del juego cooperativo. • Talleres de modelado, pintura, colage. Etc. <p>Cada taller, que a veces tiene otra denominación en el programa, está detallado de forma explícita en las sesiones desarrolladas en nuestra programación.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En diferentes momentos y sesiones a lo largo del curso	En diferentes actividades que se plantean en clase de E F o Tutoría y Expresión artística, actividades extraescolares relacionadas, etc...

27. ANÁLISIS DE EVENTOS DEPORTIVOS «IN SITU»	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas deontológicas actuales (Ética dialógica). Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la socialización, clarificación de valores y el desarrollo del juicio moral. Hábitos y virtudes.	Toma de perspectiva social. Mundo de los valores. Juicio moral. Conciencia moral. Autoconocimiento y autoestima
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Apel, Habermas, Howe, Harmin, Simon, Kohlberg, Durkheim, Parsons, Lickona, Kilpatrick.	Conocimiento, sentimiento y acción
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de diferentes eventos deportivos sobre el terreno en competiciones de los equipos locales. 2. Comprobar el comportamiento de los participantes en los eventos deportivos, (jugadores, entrenadores, árbitros, público...etc.) y el nuestro propio, analizándolos y emitiendo juicios de mejora. 3. Comprobar el estado de las instalaciones y el uso que el público y el resto de personas que asisten a los partidos hacen de ellas; analizarlo conjuntamente con padres, compañeros y profesor realizando propuestas cívicas de mejora. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 3. Cooperación, colaboración, análisis crítico, Autoestima y conocimiento personal. 4. Responsabilidad en nuestras acciones, conciencia cívica. 	
METODOLOGÍA	
<p>Mediante este recurso educativo pretendemos realizar diferentes visitas a varios eventos deportivos de los equipos locales, en compañía de los padres de nuestros alumnos; y mediante una planilla de observación comprobar algunos aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios elementales del deporte en cuestión, analizando sobre todo otros aspectos tales como el comportamiento de las personas que asisten al evento, tanto del público como jugadores, técnicos, personal sanitario, de seguridad y servicios y la nuestra, así como comprobar el estado de las instalaciones y el uso que se hace de ellas. Observados estos, y otros aspectos «in situ» se procede a realizar un análisis de todo con las personas que han asistido, en forma asamblearia, Haciendo al final, propuestas concretas de mejora y aplicación personal para ir construyendo nuestra propia manera de ser moral.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
En diferentes partidos de los equipos locales a lo largo del curso	En las instalaciones deportivas de la ciudad. Campos de Fútbol, Pabellones cubiertos, pistas polideportivas, Estadios de atletismo.

28. VALORES QUE TRANSMITEN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (A través del deporte)	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas deontológicas actuales (Ética dialógica). Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada, clarificación de valores y el desarrollo del juicio moral. Y Concebida como proyecto de vida.	Mundo de los valores. Juicio moral. Conciencia moral. Autoconocimiento y autoestima. Toma de perspectiva social.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Apel, Habermas, Howe, Harmin, Kohlberg,	Conocimiento, sentimiento y acción
OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer a través de los programas televisivos relacionados con la actividad física y deportiva o retransmisiones deportivas, los valores morales de paz o violencia inherentes a ellos. 2. Crear una actitud crítica y activa ante los medios de comunicación, diferenciando acciones correctas e incorrectas desde el punto de vista moral, e intentando aplicarlas en la vida cotidiana. 	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis crítico, Autoestima y conocimiento personal. 2. Responsabilidad en nuestras acciones, conciencia cívica. 	
METODOLOGÍA	
<p>Los medios de comunicación social transmiten un conjunto de mensajes desestructurados, para informar, entretener y divertir. Su objetivo no es educar. Transmiten una «cultura mosaico» y una serie de mensajes muchas veces subliminales que inciden en los sujetos, más aún si se hallan en proceso de desarrollo como es nuestro caso. Se confecciona una «Tabla de observación y registro de escenas de violencia y paz, deportividad y actos reprobables» y se reparte al grupo de participantes. Estos seleccionarán los programas de TV (deportivos), espectáculos o eventos deportivos o que tengan que ver con estos y se observan un tiempo (un día, una semana, incluso o mes o una Unidad. Didáctica). En clase (Tutoría) los alumnos pondrán en común los resultados de sus muestras y debatirán sobre el tema. Planteándose diferentes cuestiones como ¿Qué tipos de comportamiento transmite la TV? ¿Qué tipo de violencia? ¿Cómo se resuelven los conflictos? ¿Repercuten los programas televisivos en el comportamiento de los telespectadores? ¿Nos ayudan a resolver nuestros problemas de manera violenta? ¿Por qué se producen? ¿Cómo se deberían haber producido?...etc. Esta técnica ayuda a los alumnos a tomar conciencia de los mensajes y escenas violentas que transmiten los medios de comunicación social, en nuestro caso, relacionados con la actividad físico-deportiva. Su valor principal radica en que los sujetos pasan de ser meros receptores pasivos a tomar una postura activa e incluso crítica frente a la violencia transmitida por la televisión. De este modo los individuos en periodo de crecimiento, se van haciendo cada vez más sensibles al valor de la deportividad, la paz y toman parte activa en promover lo que se ha denominado el «fair play» en el deporte o «la cultura de paz» de forma más general.</p>	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Desde un día al tiempo que dura una U. D.	Tutoría, Clase de E. F o de Expresión Plástica.

29. «VALORO MIS VALORES» Evaluación de los valores propios	
TEORÍAS ÉTICAS Y TEORÍAS DE EDUCACIÓN MORAL	
Teorías Éticas deontológicas actuales. Moral autónoma	
MODELO DE EDUCACIÓN MORAL	DIMENSIÓN DE LA PERSON. MORAL
Educación moral basada en la socialización, en la clarificación de valores y el desarrollo del juicio moral.	El mundo de los valores. Autoconocimiento y Autoestima. Autorregulación. Hábitos y virtudes.
AUTOR REPRESENTATIVO	MOMENTO DEL PROCESO
Apel, Habermas, Howe, Harmin, Kohlberg,	Conocimiento
OBJETIVOS	
1. Hacer un test para tener una estimación aproximada de cual es la situación del alumno en relación al valor troncal que trabajamos en cada Unidad Didáctica.	
VALORES, ACTITUDES, HÁBITOS, NORMAS	
1. Autoevaluación. Autoestima y Autoconcepto. 2. Reconocimiento de los valores ajenos.	
METODOLOGÍA	
En esta sección pasamos un test con un número aproximado de 20 ítem validado con la técnica Delphi sobre cada uno de los valores troncales que trabajamos en cada Unidad Didáctica, al principio de esta, para que el alumno compruebe su situación actual con relación a ese valor que está fundamentado en ítem basadas en actos, actitudes y hábitos morales vinculados o relacionados al valor en cuestión.	
TIEMPO DE APLICACIÓN	LUGAR DE APLICACIÓN
Al principio de cada Unidad Didáctica donde se trabajan valores específicos o troncales.	Hojas de registro destinadas para ello en la Carpeta del Alumno.



SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- Planteamiento del Problema

1.2.- Objetivos de la Investigación

2.- PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.- Fases del Diseño de investigación

3.2.- Contexto de la Investigación: El Centro

3.3.- La Muestra.

3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información

3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: *Cuestionario*

3.4.1.1.- Revisión Bibliográfica

3.4.1.2.- Técnica Delphi: Conceptualización y características

3.4.1.3.- Ventajas y limitaciones del método

3.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario

3.4.1.5.- El análisis de los datos cuantitativos con el programa SPSS 11.0

3.4.2.- Técnicas Cualitativas: Grupo de Discusión & Entrevistas en Grupo y Diario del Profesor

3.4.2.1.- Grupo de discusión & Entrevistas en Grupo

3.4.2.2.- Diario del Profesor

3.4.3.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Investigación Evaluativa constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.

A. Latorre

1.1.- Planteamiento del Problema

Las inquietudes del profesor por mejorar su práctica educativa, así como la preocupación de este por resolver su problema con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, en la falta de valores esenciales del ser humano como el respeto, la responsabilidad, la autoestima y la necesidad de cuidar su salud, le ha llevado a planificar y programar la Educación Física desde los valores a través de la aplicación de un *programa de intervención socio-motriz* basado en el juego cooperativo.

Tras la aplicación de este programa de intervención socio-motriz, en el que se toma como base el *juego cooperativo*, esperamos ver mejorados los aspectos relacionales del alumnado como un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercutirá, según esperamos en un mejor comportamiento en las clases de Educación Física 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 del colegio «Ave-María San Cristóbal».

1.2.- Objetivos de la Investigación

Los *Objetivos Generales* pretendidos en esta Investigación son:

1. Analizar la problemática de la situación actual de la E.S.O. intentando profundizar en su Etiología.
2. Analizar las posibilidades que puede tener un programa basado en el juego motor sobre la adquisición de hábitos, actitudes y valores positivos en alumnos de E.S.O.

3. Comprobar la incidencia que puede tener sobre la conducta de un grupo de alumnos de E.S.O. una programación de aula que toma como elemento de partida para su elaboración los valores.

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

- 1.- Mejorar la conducta de los alumnos/as para que asuman sus compromisos en las tareas y actividades escolares ordinarias y se responsabilicen del buen uso de las cosas, materiales, instalaciones y espacios que utilizan.
- 2.- 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 las personas, en la escuela y en el entorno.
- 3.- 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.
- 4.- Posibilitar que el alumnado sea capaz de percibirse a sí mismo como un ser integral, con la totalidad de sus pensamientos y sentimientos.
- 5.- Propiciar 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.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesor, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos) y el entorno lejano (a los demás seres vivientes).
- 7.- Sensibilizar y promocionar la salud como un valor apreciado por los alumnos y las alumnas, para que mantengan el cuerpo en buen estado físico, mental, afectivo y social para ejercer correctamente sus funciones y disfrutar de él.

8.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto inmediato, próximo y lejano tienen sobre la transmisión y adquisición de valores.

9.- Verificar la relación que existe entre los elementos del currículo y la transmisión y adquisición de actitudes y valores.

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

2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Se interviene cuando se detecta un problema, un punto crítico, un aspecto de la realidad educativa susceptible de ser cambiado y en el que la intervención del maestro, desde el punto de vista estructural, le permita transformar el objeto, fenómeno o evento educativo de que se trate.
Lya Sañudo Guerra

El programa de intervención específico de Educación en Valores a través de la utilización del juego cooperativo, lo consideramos como pieza clave de nuestra investigación y le proporciona un carácter novedoso, abriéndose un amplio margen de posibilidades de aprendizaje por parte del alumnado de actitudes, hábitos y valores.

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

El programa consta de seis Unidades Didácticas, que abarcan la totalidad del curso escolar, con diferente temporalización, comenzado por la Unidad Didáctica «*Dejamos las cosas claras*», con un planteamiento de objetivos y contenidos generales, para continuar con el desarrollo de cinco Unidades Didácticas de carácter más específico, tomando cada una de ellas como referencia un valor nuclear, de los cuatro que componen el desarrollo de nuestro programa de intervención, aportando los otros tres valores restantes, aquellos aspectos que pueden confluir en la consecución de los objetivos didácticos que nos hemos planteado.

A continuación se presenta la estructura que se ha seguido en el diseño de las Unidades Didácticas, así como diversos cuadros que contienen los aspectos generales de cada Unidad Didáctica. En el Anexo correspondiente se incluye el contenido completo de todas las Unidades Didácticas, así como de todas las sesiones que componen el programa.

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

1. Título de la Unidad
2. Información general
3. Justificación

4. Pre-secuencia de contenidos:
 - Valor nuclear (Contenidos eje)
 - Valores complementarios
 - Intradisciplinariedad
 - Interdisciplinariedad
5. Objetivos Didácticos
6. Contenidos:
 - Actitudinales
 - Procedimentales
 - Conceptuales
7. Metodología
8. Evaluación
9. Temporalización
10. Actividades
11. Vinculación con el Proyecto de Centro
12. Recursos Didácticos elementales a utilizar
13. Atención a la Diversidad. (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales)
14. Bibliografía (para el profesor y para el alumnado)
15. Anexos

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 1			
TÍTULO: DEJAMOS LAS COSAS CLARAS.			
INFORMACIÓN GENERAL			
PROFESOR	CICLO	Nº DE SESIONES	TRIMESTRE
Diego Collado Fernández	Primero	5	Primero
CENTRO	CURSO	Nº DE ALUMNOS	DURACIÓN
Ave-María San Cristóbal	1º de ESO	27	Desde el 24-9 al 8-10.
JUSTIFICACIÓN:			
<p>Consideramos que esta Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria y concretamente este Ciclo es un periodo óptimo para trabajar los valores. Aunque es en el seno de la familia, el ámbito donde tienen que ser adquiridos y desarrollados de forma básica; desde la escuela no podemos dejar de ocuparnos y preocuparnos, haciendo de la moralidad una de las tareas prioritarias de los docentes, máxime si desde la familia, por lo general no pueden dedicarse en toda su dimensión debido a los problemas que generan las sociedades postmodernas.</p> <p>No se trata de hacer de la Educación «en valores» un añadido dentro de los contenidos a trabajar en nuestra área, sino de formular una programación partiendo de la idea de que la EDUCACIÓN (los valores) es el Núcleo en torno al cual gravitan todos los elementos del currículo.</p> <p>La Educación Física, si somos capaces de canalizar nuestras acciones educativas bien, puede ser una de las áreas que pueden contribuir de una forma más decidida a potenciar los valores por su gran componente de vivencias y de experiencias que aporta, tanto individuales como grupales.</p> <p>En esta Unidad Didáctica lo que pretendemos es concienciar a los alumnos de lo importante que es orientar nuestra conducta hacia el cumplimiento de unas normas de comportamiento consideradas justas y buenas o intentar, al menos, aproximarnos lo más posible a esta idea objetiva de bien; sabiendo que nuestra parcela de actuación gira en torno al juego, la actividad física y el movimiento.</p>			

Cuadro VI. 1.- Unidad Didáctica «*Dejamos las cosas claras*»

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2			
TÍTULO: Y DE SALUD. ¿CÓMO ANDAMOS?			
INFORMACIÓN GENERAL:			
PROFESOR	CICLO	Nº DE SESIONES	TRIMESTRE
Diego Collado Fernández	Primero	9	Primero
CENTRO	CURSO	Nº DE ALUMNOS	DURACIÓN
Ave-María San Cristóbal	1º de ESO	27	Del 10-10 al 31-10.
JUSTIFICACIÓN:			
<p>Hacemos nuestra la idea de la OMS de que «La Salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social». Y lo convertimos en uno de nuestros lemas, no solo para esta U.D. y para este curso sino para todas las etapas en esta área, desde la que actuamos.</p> <p>La salud, además de ser un derecho, es una responsabilidad individual que debe ser fomentada por la sociedad y todas sus instituciones, entre las cuales se encuentra la escuela, y dentro de esta el área de Educación Física, que puede y debe actuar como un núcleo de creación y proyección de hábitos saludables (desde el punto de vista físico, mental y social). Además consideramos que esta área puede ser utilizada como trampolín para conseguir hábitos saludables desde el punto de vista ético y moral; por eso pretendemos sensibilizar a los alumnos de la importancia de asumir unos valores como el respeto, la responsabilidad y el autoconcepto tan importantes para conseguir nuestra plenitud como entidades personales y sociales.</p> <p>Es necesario que los alumnos conozcan su estado general de salud, condición física y competencia motriz (mediante la batería de test Eurofit adaptada, un cuestionario de salud y hábitos pasado a los padres sobre sus hijos y un informe o ficha médica por parte del Doctor de nuestra escuela). Desde este punto pretendemos que los alumnos sean conscientes de su estado de salud genérico, para que después de una estimulación de actitudes positivas para la actividad física y los hábitos emprender un camino más saludable. Teniendo siempre presente el impulso de actitudes morales en nuestro trabajo.</p>			

Cuadro VI. 2.- Unidad Didáctica ¿Y de salud como andamos?

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 3			
TÍTULO: SIN TRAMPA NI CARTÓN EN LOS DEPORTES COLECTIVOS			
INFORMACIÓN GENERAL			
PROFESOR:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Diego Collado Fdez.	Primero	15	Primero
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Ave-María San Cristóbal	1º de ESO	27	Desde el 12-11 al 21-1-2003
JUSTIFICACIÓN:			
<p>En esta Unidad Didáctica vamos a trabajar como contenido específico de la Educación Física en ESO los deportes colectivos. En concreto Fútbol y Voleibol y el respeto como valor prioritario o fundamental.</p> <p>El deporte en general se está viendo influenciado por las circunstancias de las sociedades occidentales actuales donde lo que prima es el triunfo a toda costa, la fama, el valor del tener sobre el ser...etc. Estas circunstancias que están al orden del día, inundan todos los espacios donde se mueve el niño incidiendo en su educación, tales como: su barrio, grupo de amigos, equipos deportivos, familia, medios de comunicación e incluso la propia escuela. Es precisamente desde esta, el único espacio desde donde, con relatividad, podemos actuar; y desde la cual pretendemos luchar por ideas que dignifiquen la práctica deportiva y que supongan abordar contenidos que apuesten por la moralidad y la ética en el deporte, al menos dentro de la clase de EF. que es nuestra parcela de influencia.</p> <p>El fútbol es uno de los deportes, que por su repercusión mediática, engendra en nuestra opinión, toda esta carga negativa desde el punto de vista moral; pero por otra parte cuenta con un alto poder de seducción, elemento que podemos utilizar para hacer planteamientos más éticos en su práctica a través de actitudes más reflexivas y con actividades menos competitivas. El voleibol por su propia idiosincrasia es un deporte más educativo, por que características como la no existencia de contacto físico, no poder dar más de un toque seguido y a pasar a un compañero de forma obligada...etc., nos ayudará en nuestros propósitos.</p> <p>Lógicamente, intentaremos desarrollar aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios aderezados con conocimientos históricos y de cultura general sobre estos dos deportes, apoyándonos en actividades extraescolares y las demás secciones de nuestro programa. Pero sobre todo pondremos en marcha nuestra inventiva para intentar diseñar actividades, que permitan minimizar en la medida que podamos los efectos perniciosos que sobre la EDUCACIÓN puedan tener aspectos que se desprenden de los deportes colectivos de competición (deseo de ganar a toda costa, falta de respeto al contrario, al arbitro...etc. y sustituirlo por ideas de juego limpio, de respeto al contrario y al arbitro, a la legalidad y al bien común por encima de todo...etc. En definitiva utilizar estrategias para dignificar la práctica deportiva mediante actitudes ética y moralmente más recomendables y saludables.</p>			

Cuadro VI. 3.- Unidad Didáctica «Sin trampa ni cartón en los deportes colectivos»

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 4			
TÍTULO: MIS CUALIDADES FÍSICAS, MIS COMPAÑEROS Y YO			
INFORMACIÓN GENERAL			
PROFESOR:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Diego Collado Fernández	Primero	18	Segundo
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Ave-María San Cristóbal	1º de ESO	27	Desde el 23-1 al 11-3-2003
JUSTIFICACIÓN:			
<p>En esta Unidad Didáctica vamos a trabajar como contenido específico de la Educación Física en ESO las cualidades o capacidades físicas y la salud como valor nuclear o prioritario.</p> <p>La condición física es un objetivo constante en cualquier planteamiento de la E. F. Bien sea de una forma explícita o implícita, con mayor o menor intensidad, la intención de contribuir al desarrollo de las capacidades físicas del sujeto, acompañan siempre cualquier propuesta organizada de actividad física. Ocurre con frecuencia que un contacto con la E. F. excesivamente dependiente de la figura del profesor anula en el sujeto la posibilidad de organizar autónomamente el trabajo dirigido a mantener y desarrollar la condición física. El programa planteado, y esta U. D. de condición física tendrá por lo tanto dos vertientes igual de importantes, por un lado contribuir con estímulos prácticos en la evolución de la condición física personal, y en segundo lugar dotar al alumno de los recursos mínimos, pero suficientes para enfrentarse al acondicionamiento fuera del influjo de la actividad académica, intentando que el alumno desarrolle recursos propios para que su mejora desde el punto de vista físico pueda afrontarse individualmente, con total autonomía. Este objetivo se combinará obligatoriamente con la condición de que ese aprendizaje se efectuará despertando en el alumno el placer del ejercicio físico, de manera que el trabajo se interprete como una actividad gratificante y no, como frecuentemente pasa, como una pesada obligación.</p> <p>No podemos hablar de acondicionamiento físico, de capacidades físicas sin referirnos a la salud. La salud entendida como «El estado de completo bienestar físico, mental y social». (O.M.S.). No hacemos una interpretación de la salud solo como un derecho de las personas como tal y como miembros de una comunidad, sino como una responsabilidad personal que debe ser fomentada y promocionada por la sociedad y las propias instituciones. Desde la poca influencia que puede tener este programa intentamos sensibilizar a los alumnos para mantener, mejorar y sobre todo defender su salud. Pero la promoción de la salud es una tarea interdisciplinaria que exige la coordinación y aportaciones de diferentes tipos de profesionales y organismos. Es la institución educativa, la escuela, una de las que debe formar las bases que sustenten este pensamiento de cambio; y la Educación Física tiene mucho que decir en este ámbito, pues está claro que una buena E. F. es un elemento significativo para la calidad de vida del ser humano. No solo por la fuerza que tiene la segunda palabra del término gracias a la mayor disponibilidad física y competencia motriz; sino por la contundencia que puede aportar la primera parte del término. Es decir la palabra EDUCACIÓN ya que supone una mejora en la capacidad de comunicación, mejor inserción social y relación con el entorno, por que permite generar hábitos cotidianos de práctica de la actividad física que acompañen al individuo de por vida, y poder disfrutar de sensaciones placenteras y de bienestar.</p>			

Cuadro VI. 4.- Unidad Didáctica «Mis cualidades físicas, mis compañeros y yo»

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5			
TÍTULO: NOS EXPRESAMOS SIN COMPLEJOS			
INFORMACIÓN GENERAL			
PROFESOR:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Diego Collado Fernández	Primero	17	Segundo y tercero
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Ave-María San Cristóbal	1º de ESO	27	Desde el 11-3 al 13-5-2003
JUSTIFICACIÓN:			
<p>En esta Unidad Didáctica vamos a trabajar como contenido específico de la Educación Física en ESO la expresión corporal y la autoestima y el autoconcepto como valor nuclear o prioritario.</p> <p>En este programa ya hemos comentado la importancia de trabajar con la persona de forma integral: su intelecto, su afectividad, su cuerpo, las actitudes y valores con las que se mueve en la vida, su sentido de la estética, etc. Y esto podemos hacerlo desde la Expresión Corporal.</p> <p>Lógicamente las actividades las realizaremos a través del Cuerpo y esto supone un problema en estas edades, debido a reticencias ante el contacto físico donde éste se vincula mucho al sexo y el contacto corporal es casi un tabú, la razón predomina sobre la emoción y nuestros movimientos están encorsetados dentro de unos cánones de educación y rutina.</p> <p>Por otro lado la palabra Expresión alude a sacar de dentro, manifestar lo que uno es, haciendo referencia tanto a la emoción como al intelecto. Emoción en cuanto a que implica todo un mundo afectivo, unos sentimientos, una sensibilidad, miedos...etc., que afectan a nuestras relaciones y que es puesta de manifiesto espontáneamente por el cuerpo; salvando los controles externos e internos. Y esto ha de producirse en un espacio y en un tiempo. En nuestras clases de EF. no solo lo permitimos sino que lo alentaremos, intentando abrir caminos de expresión. En cuanto al Intelecto, es evidente que a través de la Expresión Corporal se ponen de manifiesto distintas capacidades y procesos mentales como percepciones, memoria, conocimientos previos, atención y concentración, introspección, agilidad mental, imaginación, etc.</p> <p>No pasaremos por alto la estética, entendida como sensibilidad para captar la belleza y para producirla. Cada uno «es» y apoyamos el «ser» contra el «parecer», la autenticidad contra la apariencia. De esta forma la Expresión corporal nos va a permitir incidir en la imagen que cada alumno tiene de sí mismo y su actitud hacia el mundo que le rodea.</p> <p>En cuanto al grupo buscamos su cohesión y madurez, por que cada uno reacciona ante una misma situación de forma diferente, pues sus experiencias y sus formas de integrarlas en la vida han sido distintas. Y en la medida en que se acepta y reconoce esta exclusividad y elementos diferenciadores irá creciendo su autoestima. No nos interesa la uniformidad del grupo sino la respuesta particular, original de cada uno, la pluralidad y el pensamiento divergente. Si el alumno ve como sus aportaciones son aceptadas por sus compañeros y su profesor, irá desarrollando un autoconcepto positivo.</p>			

Cuadro VI. 5.- Unidad Didáctica «Nos expresamos sin complejos»

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 6			
TÍTULO: CONOCEMOS, VALORAMOS Y RESPETAMOS LA NATURALEZA			
INFORMACIÓN GENERAL			
PROFESOR	CICLO	Nº DE SESIONES	TRIMESTRE
Diego Collado Fernández	Primero	17	Tercero
CENTRO	CURSO	Nº DE ALUMNOS	DURACIÓN
Ave-María San Cristóbal	1º de ESO	27	Desde el 13-5 al 17-6-2003
JUSTIFICACIÓN:			
<p>En esta nueva Unidad Didáctica vamos a trabajar como contenido específico de la Educación Física en ESO las actividades en la naturaleza y la responsabilidad como valor nuclear o prioritario.</p> <p>En este grupo de sesiones procuraremos una conjunción entre teoría y práctica, haciendo énfasis o dedicando el mayor tiempo al segundo factor, marcando los tintes en el aspecto educativo donde se procurará que tomemos conciencia de ciertos valores utilizando actividades referidas al medio natural.</p> <p>Tendremos en cuenta para la selección de este contenido las exigencias de nuestro tiempo, entre las que ocupan lugar preferente las necesidades de ocio y tiempo libre basadas en el conocimiento y disfrute de la naturaleza, por lo que procuraremos proponer actividades que orienten a los alumnos para desenvolverse acorde con el entorno en el que viven mediante las tareas físico deportivas y de tiempo libre en el medio natural.</p> <p>Con estas actividades se pretende el desarrollo y perfeccionamiento de las aptitudes o competencia del sujeto, así como su actitud hacia el medio en el que se desenvuelve; creando hábitos de responsabilidad, respeto y conservación del mismo mediante el impulso de acciones ecológicas.</p> <p>Las propuestas que pretendemos realizar (circuitos, talleres, juegos, actividades extraescolares, gymkhanas etc.). Tienden a la consecución de un mejor conocimiento, respeto y conservación del medio; basándose en las posibilidades que este, como pocos, puede proponer para el desarrollo de capacidades y actitudes tales como el dominio de la pereza, la ayuda mutua, el respeto al compañero, la cooperación, la responsabilidad...etc. a través de actividades llevadas a cabo durante las marchas, excursiones, exploraciones...etc., interactuar entre la fauna y la flora de los lugares que se recorren, y disfrute de las bellezas naturales de nuestro entorno territorial. En definitiva interesar a un grupo de personas en una tarea colectiva, sin buscar la recompensa material, y sin más espectadores que las aves, las plantas y las flores.</p>			

Cuadro VI. 6.- Unidad Didáctica «Conocemos, valoramos y respetamos a naturaleza»

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación educativa se entiende como el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la afirmación, diseño y producción de nuevos valores, modelos, teorías, medios y evaluaciones.
Pablo Latapi

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre, A. y otros. (2003: 243)¹, podemos considerar nuestro estudio como Investigación Evaluativa, 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 Evaluativa constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adopten una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, M. 1988)². Cada paradigma se caracterizaba por una forma común de investigar, presentado sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes era posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica. (Latorre, A. y otros)³.

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, Ch. y Cook, T. (1986: 64)⁴ la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones. Puede concluirse,

¹ Latorre, A. y otros. (2003) *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. Experiencia.

² De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid. Narcea.

³ Latorre, A. y otros. (2003:243). Op. cit.

⁴ Reichardt, Ch. y Cook, T. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

pues, que ambas modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que se puede beneficiar de los mejor de ambos a través de su integración.⁵

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin, N. K. y Licoln, Y. (2000)⁶ denominan modelo de triangulación, que viene a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogidas de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

3.1.- Fases del Diseño de investigación

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: Diseño y aplicación de un Programa de Intervención.
3ª Fase	PROPOSITO: valorar, tomar decisiones, optimizar. Elaboración y pasación de una prueba pre-test: Cuestionario.
4ª Fase	Diseño y elaboración del Diario del Profesor.
5ª Fase	Pasación de una prueba post-test: Cuestionario
6ª Fase	Diseño y realización del Grupo de Discusión.
7ª Fase:	ANALISIS DE DATOS.
8ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: Juicios positivos y negativos
9ª Fase:	Toma de decisiones-Vías de acción.

Cuadro VI. 7.- Fases de la investigación

3.2.- Contexto de la Investigación: El Centro

El Centro donde se ha desarrollado la Intervención está enclavado en la carretera de Murcia, en el seno del barrio granadino del Albaycin, un enclave privilegiado situado junto a la Iglesia y el Mirador de San Cristóbal, desde

⁵ Latorre, A. y otros. (2003:244). Op. cit.

⁶ Denzin, N.K. y Licoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres. Sage.

donde se divisa La Alhambra escoltada por Sierra Nevada y a sus pies la Ciudad de Granada, su Vega y los pueblos que la forman, acoge a alumnos de diversas zonas de la ciudad (Albaycin, Cartuja, Haza Grande, etc.) y de varias casas de acogida (Aldeas Infantiles, Madre Teresa. etc.); de bastantes pueblos del cinturón de la misma. También cuenta con alumnos que proceden de municipios más alejados e incluso algunos de fuera de la provincia. Todos ellos presentan diferentes peculiaridades económicas y culturales. Este centro está catalogado por la Administración Educativa como un centro de Atención Preferente. De integración a alumnos con N.E.E. sobre todo Hipoacúsicos. De igual forma el Centro acoge alumnos de educación especial con diferentes tipos de deficiencias psíquicas, físicas y sensoriales.

3.3.- La Muestra

Siguiendo las directrices de los manuales de investigación revisados (Goetz, J. y Lecompte, M. 1988: 92–98)⁷, el universo de población que constituye nuestra muestra es el alumnado de 1º curso de E.S.O. (12–13 años) del CES. «Ave-María San Cristóbal» que participan en la aplicación de un programa de intervención socio-motriz basado en el juego cooperativo, buscando la mejora en su relación grupal, actitudes y valores. Debido a esta variedad no se puede ofrecer un único perfil del alumnado, lo que obliga a romper barreras para lograr la integración de toda la comunidad educativa.

El grupo de primero de ESO esta formado por 27 alumnos, 13 chicos y 14 chicas; la mayoría son del barrio granadino del Albaycin, Haza Grande y Sacromonte, aunque también existen alumnos de otras procedencias tanto de Granada, como Cartuja y de casas de acogida como Aldeas Infantiles, como de algún país sudamericano (Chile). El entorno familiar, social, económico y cultural es diferente, aunque si hemos de catalogarlo diremos que pertenecen a un nivel medio y medio-bajo. Hay varios alumnos de etnia gitana. Desde el punto de vista cognitivo nos encontramos con tres alumnos de escasa madurez considerados límite y alguno con ciertos problemas de tipo psicológico de autocontrol de su conducta o de tipo caracterial que se salen de la normalidad. También un grupo de alumnos que tienen ciertos problemas físicos o de salud como desviación del raquis, con correctores ortopédicos o problemas respiratorios derivados de alergias o asma y una

⁷ Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988: 92–98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.

alumna con cierta obesidad. El grupo no obedece por tanto a un único perfil, ya que existe desigualdad a todos los niveles.

3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Como ya hemos expuesto con anterioridad, nuestra metodología integra técnicas cuantitativas —cuestionario— y técnicas cualitativas, —Grupo de discusión y Diario del profesor—, 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 analizó con el software SPSS versión 11.0.
- Para el análisis de datos cualitativos, grupo de discusión y diario, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E.1996: 248 y ss.)⁸

3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: Cuestionario

En el primer estudio empírico 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, motivos y hábitos desarrollados por los alumnos. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. 1996: 291)⁹.

Siguiendo a Spradley, J. P. (1979)¹⁰, podemos clasificar las preguntas según la contestación que admite el encuestado en:

- Abiertas: no se establece ningún tipo de respuestas y por lo tanto pueden aparecer tantas respuestas como encuestados.
- Cerradas: solo pueden responderse con una dicotomía de Si o No.
- Categorizadas: dan opción a elegir entre una serie de categorías, establecidas como posibles respuestas a la pregunta planteada.

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

⁹ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). Op. Cit. págs. 291 y ss.

¹⁰ Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston. New York.

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

Según Buendía, L. (1992)¹¹ 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. Técnica Delphi
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 de un cuestionario a través de la Técnica Delphi, así como para la construcción de un marco teórico

3.4.1.2.- Técnica Delphi: Conceptualización y características

La necesidad de elegir un método que se adaptase a los objetivos de nuestra investigación nos ha conducido al desarrollo y al uso de un método de consenso. El objetivo principal de estos métodos es obtener algún tipo de acuerdo entre expertos o personas implicadas en un problema, en el que la incertidumbre es un elemento esencial para el mantenimiento de las discrepancias. (Palomares Cuadros, J. 2003: 234)¹².

¹¹ Buendía Eisman, Leonor.(1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colas y L. Buendía (Eds), *Investigación Educativa*. (págs. 201–248). Sevilla: Ediciones Alfar.

¹² Palomares Cuadros, J. (2003) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

Hasta ahora, la investigación científica tradicional ha estudiado el pasado para entender el presente y arrojar luz sobre el futuro. Sin embargo, se piensa, con cada vez más evidencia, que las imágenes del futuro pueden dar valiosos antecedentes sobre el presente, y por lo tanto, lo afecta. En este sentido el interés por el estudio del futuro radica en la comprensión del ritmo de cambio y de las direcciones de tales cambios, con el objeto de adaptarse cuando no es posible modificarlo, o bien modificarlo cuando existe cierto grado de control sobre el. (Martínez, C. y otros 1982)¹³.

El grado de predictibilidad del futuro es una relación inversa del grado de intervención del hombre, definido este como libertad humana. Dicha libertad es ejercida con mayor grado a niveles individuales y de grupos pequeños, ya que al analizarla en grupos grandes la conducta tiende a estabilizarse. (Olaf Helmer 1983)¹⁴.

Los juicios en el ámbito individual han demostrado ser ineficientes en términos de resultados que se quieren obtener, especialmente cuando se trata de resolver problemas complejos.

Una forma de atajar este problema ha sido a través de grupos de personas con ciertas características, que emiten juicios sobre un determinado tema. Estas personas pueden ser expertos en el tema, afectados, interesados. Estos aportan ideas y puntos de vista diferentes al problema en cuestión.

Linstone, A. y Turoff, M. (1975)¹⁵ definían esta técnica como:

El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que esta sea afectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos.

Varela, J. (1991: 114)¹⁶ señala que la Técnica Delphi es un método de investigación sociológica perteneciente al tipo de la entrevista de profundidad

¹³ Martínez, Carlos; Soto, Enrique, y Winter, Jean. (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.

¹⁴ Helmer, Olaf (1983). En Using Delphi Technique. www.vocetech.org.bn/virtud_lib/

¹⁵ Linstone, A. Turoff, M. (1975) The Delphi Method: Technique and Applications. Massachusetts. 1975. Reading, MA: Addison-Wesley. <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

¹⁶ Varela, Juan. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario *Gaceta sanitaria*, (Editorial). 5(24). Págs. 114-116.

en grupo. Analiza el estado de opinión sobre un tema, recaba la información de un grupo de individuos, expertos en el tema. Partiendo de las opiniones, puntos de acuerdo y discrepancias entre expertos, se puede llegar a ciertos elementos de consenso y una jerarquización de los aspectos importantes y secundarios del problema de estudio. Olaf Helmer (1983) define el método como:

Un programa cuidadosamente elaborado, que sigue una secuencia de interrogaciones individuales a través de cuestionarios, de los cuales se obtiene información que constituirá la retroalimentación para los cuestionarios.

La técnica Delphi es un método general de estructurar una comunicación grupal, el resultado que se obtiene con este método es el resultado de una visión colectiva, que surge de la forma en que se ha estructurado la comunicación grupal. (Barrientos, J. 2001: 34)¹⁷.

Este método pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Presenta las características siguientes:

- ❖ Anonimato: Durante un Delphi ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Esto tiene una serie de aspectos positivos, como son:
 - Impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos.
 - Permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones, sin que eso suponga una pérdida de imagen.
 - El experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos.

- ❖ Interacción y retroalimentación controlada: Con la presentación continua del cuestionario, se van presentando los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan conociendo los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su

¹⁷ Barrientos Borg, Jorge (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.

opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos.¹⁸

- ❖ Respuesta del grupo en forma estadística: se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido. El consenso se obtiene por procedimiento matemático de agregación simple de juicios individuales y eliminación de las posiciones extremas. (Adelson, M. 1985, en Barrientos, J. 2001).
- ❖ La superación de las dificultades de la investigación a través de la entrevista de grupo en profundidad, evitando el sesgo introducido por las personas dominantes del grupo, el ruido semántico dependiendo de los intereses individuales, la presión grupal a la conformidad y el etiquetaje.¹⁹
- ❖ La posibilidad de obtener una respuesta a un cuestionario de un grupo de expertos, que dadas sus características personales y profesionales, nos sería inviable reunir en torno a una mesa de discusión con los recursos de nuestra investigación. (Armas Castro, M. 1995)²⁰.

3.4.1.3. Ventajas y limitaciones del método

Las Ventajas del método las podemos sintetizar en:

- Es una técnica que deja tiempo para la reflexión.
- El anonimato evita las influencias entre los miembros del panel.
- No se concede ningún privilegio a los intereses particulares, puesto que se devuelve de forma sistemática toda información a los participantes.
- El participante es libre de responder en el momento que le conviene y no tiene que desplazarse.
- Se logra consenso sobre puntos de vista dispares sobre unos mismos elementos.

¹⁸ Releer, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44(43), A13-A14. Retrieved February 8, 1999 from the World Wide Web: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

¹⁹ Web Dictionary of Cybernetics and Systems: DELPHI METHODPRINCIPIA CYBERNETICA WEB © URL= http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html

²⁰ Armas Castro, Manuel (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

- La complementariedad con otras técnicas: La técnica Delphi tiene especial utilidad cuando se trabaja con elementos altamente subjetivos sobre los que resulta difícil determinar su valor intrínseco. La técnica, facilita lograr consenso entre puntos de vista muy dispares sobre unos mismos elementos. No obstante, el Delphi es susceptible de modificaciones cuando se utiliza en determinados estudios de investigación. Cabe, pues, la posibilidad de entregar a los panelistas de la primera circulación un cuestionario elaborado a partir de los trabajos de otros expertos y sustentados en otras técnicas de investigación cualitativas Brainstorming: grupo nominal, grupo de discusión, grupo focal²¹...

Hay que señalar que existen algunas condiciones que son esenciales para el éxito del grupo Delphi:

- Se debe disponer de un tiempo relativamente largo 2–3 meses.
- Los participantes tienen que tener la habilidad de comunicarse por escrito y demostrar un interés continuado.
- El proceso requiere la participación relativamente importante de las personas implicadas, además de los participantes, es decir, quienes tomarán decisiones y el personal encargado de la encuesta. Este debe de dar prueba de la competencia en la interpretación de las respuestas obtenidas.

La principal desventaja está relacionada con la información sobre el propio procedimiento, que no especifica si el anonimato entre los participantes debe de ser respetado entre el grupo de análisis. Tampoco se especifica cual debe de ser el mínimo de participantes cuando el grupo es heterogéneo. (Palomares Cuadros, J. 2003: 237)²².

Las Limitaciones pueden ser **técnicas** y de **fondo**:

a) *Limitaciones técnicas*:

²¹ 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, from the World Wide Web: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

²² Palomares Cuadros, J. (2003b). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

Estas limitaciones están referidas a la no comprensión del detalle de la técnica:

- Composición del panel: Este es un aspecto básico en un ejercicio Delphi. Existen una serie de reglas que observar cuando se elige un panel. Muchas veces se introducen sesgos como recargar la participación de individuos pesimistas. Incluir en el panel individuos representantes de una ideología determinada, descuidando el equilibrio ideológico al no incluir individuos de ideologías opuestas.
- La inclusión de penalistas dogmáticos dificultará el consenso.
- Deficiente formulación del cuestionario: preguntas vagas, separadas, muy largas, inducirán a interpretaciones erróneas de parte de los panelistas, por lo tanto, la desviación de las respuestas con respecto a la media será mayor que en aquellas preguntas correctamente formuladas.
- No entender el tema de estudio por parte del grupo monitor puede conducir a plantear un cuestionario excesivamente largo, que puede producir pérdida de interés por los panelistas y también puede producir un cuestionario cualitativamente insuficiente, del cual será difícil extraer toda la información necesaria. (Linstone y Turoff, 1975)

b) Limitaciones de fondo:

Estas pueden ser de diferente índole:

- Prejuicios del monitor: ideas preconcebidas de parte del grupo monitor conducirán a la elección de un panel que tienda a asegurar resultados en la dirección. También puede llevar a plantear preguntas dirigidas o restringidas, que no agotan todas las posibilidades de investigación del tema en estudio.
- Manipulación de datos: este método por el carácter anónimo de las respuestas y por la forma en que se procesan esta dado a esta manipulación.
- Ignorar desacuerdos: una de las características de este método es la exploración de los desacuerdos. Estos pueden ser ignorados cuando el criterio de lo que se considera consenso es muy flexible, ello conducirá a resultados sesgados y de escasa contabilidad²³.

²³ Olaf Helmer and Norman Dalkey. The Delphi Process: chapter3.
www.winona.msun.edu/advising/lcchapter3.htm

- Sobreestimación de la técnica: Linstone y Turoff (1975) afirma que han proliferado las aplicaciones incorrectas del método en los últimos años. Las consecuencias del uso indiscriminado ha sido la repetición de estudios sobre un mismo tema, lo que ha significado que cada nuevo estudio aporte muy poco conocimiento adicional sobre el tema, es lo que sea denominado rendimiento decreciente.

La selección del panel de expertos

El panel de un ejercicio Delphi lo constituyen individuos elegidos con algún criterio de selección. Este grupo proporciona la información que requiere el grupo monitor para su estudio, la que es obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios, los cuales se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación. Para efectuar la selección del panel que participará en un ejercicio, es preciso definir un universo de participantes posibles. La definición del universo está íntimamente relacionada con el objetivo del ejercicio y con el tema en estudio.

Los panelistas pueden ser de diversos tipos:

- Expertos: son aquellos que poseen un alto grado de conocimiento sobre el tema de estudio.
- Afectados: son todos los panelistas que están involucrados directamente o indirectamente con el tema en estudio.
- Representantes de las instancias decisionales: son todos los panelistas que en el ámbito de su actividad social y económica tiene capacidad de tomar decisiones e influir en el curso de acción de determinada variable.
- Facilitadores: son aquellas personas que tienen una gran habilidad para organizar, clarificar, y estimular las ideas del trabajo de grupo. Además ofrecen en muchos casos, puntos de vista generales alternativos sobre la sociedad y la cultura.
- Colaboradores: son aquellas personas que, si bien no forman parte del panel como tal, reúnen las características de los panelistas y participan en el ejercicio contestando los cuestionarios a modo de prueba.²⁴

²⁴ Linstone, A. and Turoff, M. (1975: 87-88). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. Reading, MA: Addison-Wesley.

A la hora de elegir a un panelista como experto, tenemos que seguir unos criterios de «*experticidad*»:

Según el *criterio externo de evaluación*: Estos son determinados por el grupo monitor y pueden estar basados en:

- Experiencia: se refiere al tiempo que el panelista ha dedicado al tema ya sea como investigador, docente, o en funciones públicas.
- Exactitud en otras proyecciones.
- Publicaciones referentes al tema.
- Participación en seminarios y encuentros a escala nacional, internacional, que tengan relación con el tema investigado.

Los propios panelistas son los que evalúan su grado de experticidad.

Seleccionamos un grupo de 18 expertos, que por su condición profesional, investigaciones y publicaciones, consideramos que poseen un conocimiento relevante del tema de investigación. Dentro del grupo de expertos podemos destacar tres colectivos bien diferenciados:

- Profesores Universitarios.
- Profesores de enseñanzas no universitarias.
- Asesores de formación.

3.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario

Las fases de elaboración del cuestionario han sido las siguientes:

- Envío del primer cuestionario abierto.
- Análisis del primer cuestionario.
- Segundo cuestionario: jerarquizar la importancia de los temas y grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Tercer cuestionario: argumentos y contra-argumentos.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

Envío del primer cuestionario

Hemos elaborado un primer cuestionario abierto, en el cual se muestran los campos o dimensiones que hemos concluido que debía de tener este, basándonos en las dimensiones utilizadas en los estudios que tienen un objeto de estudio similar al nuestro, entre los citados en el anterior capítulo. El

procesamiento de las respuestas es tomado como base para la presentación de los siguientes cuestionarios. Realizamos tres vueltas y en el último recabamos la postura definitiva en función de los argumentos y contra-argumentos expuestos por los distintos expertos. En la redacción del primer cuestionario es abierta y desestructurada, facilitando que los expertos puedan responder con la máxima libertad de enfoque, de jerarquizaron de la temática desde otros puntos de vista, de vocabulario y de terminología.

El primer cuestionario se remitió por vía postal, a través de correo electrónico y personalmente, dependiendo de las posibilidades de cada panelista, a los 18 expertos, con fecha de principios de Marzo de 2002 con una carta de presentación del mismo.

- **Análisis de los resultados del primer cuestionario**

Una vez recibidas las respuestas del primer cuestionario caracterizadas por ser abiertas para que los expertos señalaran y anotaran todo lo que creyeran oportuno, realizamos su categorización y sistematización a través de una evaluación manual, ya que el volumen de información no era excesivo ni complicado para su procesamiento. (Palomares Cuadros, J. 2003: 245).

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

- Preguntas de información acerca del perfil sociodemográfico de los alumnos y familia.
- Preguntas sobre la responsabilidad.
- Preguntas de autoconcepto.
- Preguntas de información hacia el respeto.
- Cuestiones sobre la salud.
- Dilemas de actitud y comportamiento.

- **Análisis de los resultados del segundo cuestionario**

Recibidas las respuestas de los 18 expertos participantes en el segundo cuestionario, el análisis de las preguntas está estructurado en tres grupos de opinión:

- Puntos de consenso o acuerdo entre la mayoría de los expertos.
- Discrepancias.
- Otras opiniones sugeridas que no se contradicen con las de los demás.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

1) Preguntas de información

Elementos de acuerdo

Todos los expertos están de acuerdo en la necesidad de conocer y describir el perfil sociodemográfico de la muestra. Apareciendo las siguientes matizaciones:

- Desarrollo de ítems respecto al género, edad, estado civil y situación profesional de los padres, así como el nivel de estudios, tipo de centro de enseñanza.
- Conocer la práctica deportiva, tipos de deporte, frecuencia, edad de comienzo.
- Percepción de la Educación Física recibida durante el periodo escolar.

Discrepancias

Aparece la opinión de 12 expertos que presentan el cuestionario agrupado en 4 dimensiones, 5 expertos presentan 6 dimensiones y 1 panelista no señala nada al respecto.

Otras aportaciones

La mayoría de los expertos han sugerido obtener más información sobre el historial deportivo de los alumnos y sus familias, así como las relaciones con la Educación Física. Apareciendo un nuevo campo sobre información de la práctica de la actividad física.

2) Preguntas de actitudes y valores

Elementos de acuerdo

Se afirma la necesidad de desarrollar este campo por la importancia de conocer el comportamiento de los alumnos ante los diferentes valores planteados.

Discrepancias

Para 9 expertos el bloque de preguntas de actitud no es adecuado ya que aunque sí están de acuerdo con este tipo de información, piensan que debería de no considerarse un bloque ya que en todas las diferentes temáticas aparecen opiniones y actitudes. Para 7 panelistas sí debería de considerarse

un bloque. Aparecen dos expertos que creen en la conveniencia de diversificar las preguntas sin agruparlas por bloques.

3) Planteamiento de los dilemas

Elementos de acuerdo

- El desarrollo de los dilemas tienen que estar enfocados a situaciones cotidianas de su contexto.
- Los motivos intrínsecos de cada uno de los dilemas tiene que pertenecer a cada uno de los valores.

Discrepancias

Se evidencian varias posturas:

Por un lado 5 expertos piensan que los dilemas deberían de ser abiertos para que el alumno explicase los motivos por los que da la respuesta.

Otro grupo de expertos (8) piensan lo contrario, deberían de ser cerrados ya que categorizarlos es bastante complicado y los que nos interesa saber de ellos es la elección de las respuestas presentadas.

El informador principal, conector del grupo, considera que el grupo de alumnos no está capacitado para dar respuestas abiertas.

Otras aportaciones

- Personas que motivaron la práctica.
- Otros motivos para tener ese comportamiento.
- Motivos por los que se tiene esa actitud.
- Relación entre las motivaciones y los diferentes valores planteados.

Conclusiones

En esta segunda vuelta hemos recogido la siguiente información:

- Subdivisión de la primera dimensión, la información socio-demográfica en dos, apareciendo una nueva sobre información de los padres y la práctica de la actividad física de cada individuo.
- Incorporar las preguntas de actitud a las de opinión.
- Plantear los dilemas con respuestas cerradas. Para finalizar esta primera vuelta podemos concluir con la ampliación de las dimensiones del cuestionario y la reorganización de la información, que presentaremos en el tercer cuestionario.

- Desarrollar el cuestionario en tres bloques:
 1. Preguntas sociodemográficas.
 2. Segundo bloque sobre valores
 3. Dilemas

- **Análisis del tercer cuestionario**

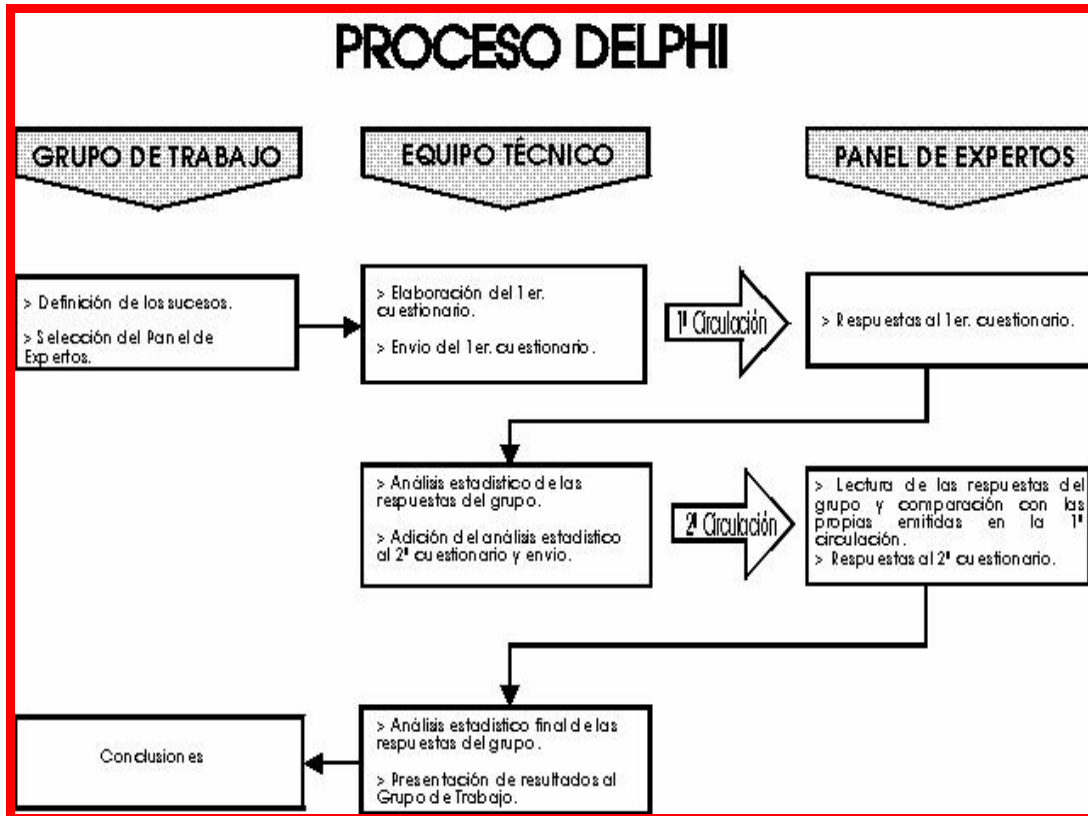
La tercera vuelta se inicia a partir del 15 de abril de 2002, remitiendo el cuestionario a cada uno de los panelistas por correo, *e-mail* o en mano, dependiendo de los casos, responden a este cuestionario 16 panelistas.

En esta tercera vuelta, hemos contrastado las discrepancias identificadas en el segundo cuestionario. Se somete a la evaluación de los panelistas aquellas ideas que son de interés para el tema de estudio y que fueron planteadas por los panelistas, en especial priorizando sobre los aspectos fundamentales de cada dimensión. Los resultados más importantes son:

1.- Información socio-demográfica:
Fecha de nacimiento.
Sexo.
Convivencia.
Ocupación de los padres.
Lugar de residencia.
Personas con las que se vive.
Motivos por los que se estudia.
Ocupación del tiempo libre.
2.- Actitudes y comportamiento ante situaciones de responsabilidad, respeto, salud y autoconcepto:
a) Responsabilidad:
Comportamiento con los compañeros
Colaboración
Cuidad del material
Trabajo y tareas
Diálogo e intercambio de puntos de vista
Admisión de errores
Actitud ante el medio ambiente

b) Autoconcepto:
Toma de decisiones
Iniciativa
Satisfacción con su trabajo
Compañerismo
Condición Física
Conocimiento y seguridad en las actividades
c) Respeto:
Material e instalaciones
Profesor y compañeros
Opiniones
Aceptación de normas
Actividades
Hacia uno mismo
d) Salud:
Hábitos
Alimentación
Prevención de lesiones
Higiene
Prendas de vestir
Condición física
3.- Dilemas:
Sobre el respeto
Hacia la responsabilidad
Cuestiones de salud
Autoconcepto

Cuadro VI. 8.- Resultados de la tercera vuelta de cuestionario



Cuadro VI. 9.- Proceso Delphi

- **Pilotaje del Cuestionario**

Para completar la validación del cuestionario realizamos un pilotaje con 40 alumnos de un curso paralelo, en el que surgieron algunas incidencias:

Se entregó el cuestionario, sin realizar ninguna explicación previa para ver que preguntas surgían.

- Han preguntado sobre qué significa diferentes cuestiones como: actividad física, prevención, primeros auxilios.
- Desconocimiento en algunos casos (35 sobre 40) de las diferencias entre actividad física y deporte.
- Algunos encuestados necesitan demasiado tiempo para rellenar el cuestionario.
- Preguntas sin contestar.
- Más de una respuesta contestada.

Después de analizar los cuestionarios procedimos a contactar con el panel de expertos que habían participado en la validación para buscar una solución a los errores encontrados en el estudio piloto, se concluyó que dada la

heterogeneidad de la muestra, se adoptó la solución de que la pasación la desarrollaría el investigador principal de la investigación, leyendo las preguntas y explicando, en su caso, el significado de las preguntas, así como desarrollar la fase de recogida de información en dos sesiones, parcializando la pasación del cuestionario.

3.4.1.5.- El análisis de los datos cuantitativos con el programa SPSS 11.0.

Los datos obtenidos en los cuestionarios pasados al alumnado en septiembre y junio, han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 11.0 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:

Análisis Descriptivo de los datos. Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, entro del modelo de Estadísticos Descriptivos.

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 que grado. A través del la prueba Chi-cuadrado obtenemos el índice de significatividad unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables.

3.4.2.- Técnicas cualitativas: Grupo de Discusión y Diario del Profesor

3.4.2.1.- Grupo de discusión & Entrevistas en grupo

Los grupos de discusión forman parte de las técnicas de investigación que utilizan pedagogos, sociólogos, politólogos o psicólogos, pero su conocimiento quizás ha trascendido por la gran utilización que han hecho de esta técnica las investigaciones de mercado y el seguimiento de audiencias. El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en grupos de discusión, ha incrementado la demanda de su uso hasta el punto de ser una práctica habitual en los más variados estudios. Este trabajo resalta las capacidades y los límites de esta práctica, y reflexiona sobre situaciones

específicas, derivadas de la experiencia en múltiples trabajos de investigación. (Krueger, R. A. (1991: 34)²⁵.

Cuando en una investigación se plantea un grupo de discusión, la finalidad que se pretende es obtener amplia información, mediante una técnica en la que el entrevistador intervenga lo menos posible, y deje un margen de actuación a las personas implicadas «hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad». (Callejo, J. 2001: 22)²⁶.

- **Características del grupo de discusión**

Se denomina también «reunión de grupo» o «discusión de grupo». Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes... dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión.

Podemos definirlo, siguiendo a Muccielli, R. (1969: 45)²⁷ como «*aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones*». Merece la pena destacar de esta definición que un grupo de discusión no es un grupo de trabajo y por tanto su objetivo no es producir, —no es un lugar de acción, ésta se emprenderá a posteriori— sino intercambiar opiniones de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado. (Villasante, T. R. y cols. 2000: 67)²⁸.

Los participantes de un grupo de discusión expresan sus opiniones sobre un tema de interés común. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas. Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas similares entre sí. La naturaleza de la homogeneidad

²⁵ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

²⁶ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

²⁷ Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid. Ibérico Europea de ediciones.

²⁸ Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid. Editorial El viejo topo.

es muy variable pudiendo ser más o menos amplia según la finalidad del estudio. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto de la discusión de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen, el no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo. (Fajardo del Castillo, J. J. 2002: 345)²⁹.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista. Donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que «los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo». (Del Rincón, D. y otros. 1995: 318)³⁰.

Para la puesta en práctica de esta investigación no se partió de un grupo de discusión como tal, según la definición: «reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona» (Callejo, J. 2001: 21)³¹, debido a que los participantes en el grupo ya se conocían y entre ellos las relaciones eran distendidas e incluso de amistad y confianza y comparten el mismo aula, de ahí que también hemos denominado a la técnica utilizada «entrevista en grupo».

Respecto al diseño del grupo de discusión se tuvo en cuenta: las características de los participantes, es decir, se decidió, debido a la disponibilidad de tiempo, realizarlo porque la mayoría de los miembros del grupo eran compañeros de clase, habían sido también en el curso anterior y de tal forma que existiera confianza, desde el principio; así no era necesario realizar varias sesiones introductorias para que se conocieran y fuese estableciéndose el *rapport* adecuado. Simplemente se planteó una sesión de discusión, a la cual los sujetos acudieron sin un conocimiento previo pormenorizado del guión, de tal forma que no llevasen ideas predeterminadas. No se realizaron más sesiones debido a que al tratarse temas muy concretos se podía llegar a la redundancia en la discusión.

Entre los participantes existía cierta homogeneidad y al mismo tiempo heterogeneidad. Homogeneidad debido a que todos ellos poseían la misma

²⁹ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³⁰ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

³¹ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

edad y comparten la misma aula y heterogeneidad debido a que cada uno enfocaba el tema desde su perspectiva y experiencias personales, «pues, el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo». (Callejo, J. 2001: 80)³².

Los grupos de discusión son una técnica muy valiosa para obtener material cualitativo sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes, además, y lo más importante, es que «el grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real» (Krueger, R. A. 1991: 35)³³. Toda persona desarrolla su «*entre privado*» en sociedad, opinando y escuchando las opiniones de los demás, debido a que es fruto de una «*identidad colectiva*» (Callejo, J. 2001). Identidad que le va a permitir la convivencia en el grupo, regulando sus intervenciones y haciendo que el nivel de realismo en las conversaciones sea mayor.

Se podría considerar que el diseño por el que ha pasado esta experiencia ha sido el siguiente:

1.	Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas
2.	Selección de los participantes: determinación de las características que iban a reunir, así como selección de los mismos
3.	Selección del moderador
4.	Determinación del lugar y fecha
5.	Adiestramiento del moderador
6.	Desarrollo del grupo de discusión
7.	Recopilación, transcripción y análisis de la información

Cuadro VI. 11.- Diseño de los Grupos de Discusión

³² Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

³³ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

- **Preparación**

El animador juega un papel importante en una reunión de discusión, pero no es el único determinante del éxito de la misma. Para que la discusión llegue a buen fin hay que prever una serie de factores, comunes a cualquier tipo de reunión y emplear algún tiempo en comprobar una serie de detalles que, aunque a primera vista puedan parecer superfluos, juegan un papel decisivo en el buen desarrollo de una reunión. (Villasante, T. R. et al 2000: 189)³⁴

- **Condiciones materiales**

A menudo no suele prestarse la atención necesaria a este aspecto, pero hay que tener en cuenta que «*velar por unas condiciones confortables es velar por la eficacia de la reunión*» (Lebel, P. 1983: 234)³⁵. No tener en consideración estos aspectos es aceptar unos riesgos que pueden ser evitados: quién no ha visto fracasar una reunión por un exceso de calor, o porque la sala estaba ocupada....

Para asegurar el buen desarrollo de un grupo de discusión deberán atenderse a los siguientes aspectos:

- **El lugar**

El local donde deba desarrollarse la reunión ha de cumplir unos requisitos, ya que su idoneidad puede influir en las respuestas de los participantes. El lugar de reunión ha de ser neutral de manera que se favorezca un ambiente de participación y se eviten inhibiciones. La sala ha de ser de dimensiones adecuadas al número de asistentes, aislada de distracciones que provengan del exterior o de otras posibles distracciones visuales o sonoras.

- **Disposición de los participantes**

Los participantes se situarán de manera que se vean unos a otros, es imprescindible el contacto ocular para facilitar la interacción. Para ello la mesa deberá ser de medidas adecuadas y si se depone de varias mesas su situación no deberá ser en línea sino que deberán colocarse en círculo o en forma oval. La distancia entre los participantes será equidistante por lo que el tamaño de la mesa deberá adecuarse al número de asistentes. La conversación puede

³⁴ Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid. Editorial El viejo topo.

³⁵ Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. Les ed. d'organization. Paris.

grabarse en cinta pero no es recomendable grabarla en vídeo porque perturba demasiado el desarrollo de la discusión y afecta la espontaneidad de las intervenciones.

- **Convocatoria**

Es necesario informar previamente a los participantes explicando el motivo de la reunión y especificando el lugar, la hora y la duración aproximada. Recordemos que no hay reunión posible si no se está de acuerdo en trabajar en conjunto sobre unos mismos objetivos. Una ventaja que ofrece la reunión dentro de una organización es que pueden clarificarse personalmente las posibles dudas sobre el objeto de la reunión y los puntos a discutir en ella. (Lebel, P. 1983: 235)³⁶

- **Tamaño del grupo**

El tamaño ideal para una discusión de grupo es entre 10 y 20 participantes³⁷. En nuestro caso los grupos han sido de 9 alumnos, agrupados por orden de lista. Si el número es demasiado reducido, será demasiado pobre como entidad de interacción, no se darán fenómenos de grupo. Por el contrario si es demasiado elevado el grupo se escindirá en pequeños subgrupos y no será posible desarrollar una discusión única.

- **El momento de la reunión**

Es más adecuado realizar las reuniones por la mañana, siendo totalmente desaconsejable el llevarlas a cabo después de la comida. La duración no deberá exceder de dos horas ya que si se alarga demasiado puede bajar el interés en la reunión, dando lugar a la aparición de subgrupos. Es importante asegurarse que todo el mundo dispone de tiempo suficiente, de lo contrario se corre el riesgo que las personas se sientan presionadas o desvíen la atención hacia otros temas ajenos a la reunión. (Shaw, M. E. 1980: 237)³⁸.

- **Evitar interrupciones**

Es evidente que en la sala en la que se desarrolla la reunión no debe haber teléfono. Puede dejarse una persona encargada de recoger los mensajes que llegan para los miembros de la discusión y, si es preciso, se harán llegar al

³⁶ Lebel, P. (1983). Op. Cit. *Ibidem*.

³⁷ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³⁸ Shaw, M. E. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona. Herder.

interesado a través del moderador. Durante el transcurso de la discusión es inaceptable que un miembro de la reunión se vea interrumpido por una visita.

- **Desarrollo de la reunión**

En la discusión los miembros del grupo expresan sus ideas, dando a conocer emociones que no surgen a menudo en otro tipo de investigación. Para que esto sea posible una de las condiciones es que el ambiente sea distendido, de manera que se facilite un clima en el que las personas puedan manifestar sus sentimientos.

- **Papel del moderador**

El animador juega un rol de coordinación y de facilitación primordial, pero no es él quien enriquece el nivel de ideas. Controla el desarrollo de la discusión y hace progresar al grupo hacia el objetivo propuesto, sin restar espontaneidad a los participantes. Su papel principal es velar para que se cumplan los objetivos, facilitar el intercambio de ideas, hacer respetar el método y establecer síntesis. Tiene que cumplir dos tipos de objetivos. Unos encaminados hacia la tarea: guiar la discusión hacia los temas objeto de debate, y otros dirigidos hacia el grupo: facilitar la expresión de los participantes, manteniendo un clima de participación.

El moderador fue la persona encargada de tomar la iniciativa en el tema de conversación así como de reconducir el diálogo, intentando ejercer la menor directividad posible; porque «el grupo de discusión tiende a configurarse formalmente cerca de la espontaneidad y la no directividad; pero quienes hayan tenido ocasión de observar o incluso moderar alguna reunión de grupo de discusión habrán percibido la existencia de directividad. Incluso puede interpretarse directividad desde el silencio del moderador». (Callejo, J. 2001: 17)³⁹.

Las funciones hacia la tarea están claramente definidas y tienen una cadencia cronológica:

- Enfocar la discusión hacia los objetivos.
- Evaluar en qué punto de la discusión se encuentra el grupo.
- Realizar síntesis parciales que permitan poner en evidencia el progreso del grupo.
- Determinar la posición respecto del objetivo principal.

³⁹ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

Las funciones hacia el grupo son más sutiles y menos organizadas, dependen del desarrollo del grupo como tal. Hay que estar atento a los fenómenos de grupo que van apareciendo de manera que se pueda ir regularizando la situación:

- Facilitar un equilibrio de intervenciones.
- Regular el grupo: evitar los subgrupos, crispaciones, inhibiciones...
- Romper el bloqueo del grupo: animar la intervención, reformular, sintetizar.

Puesto que el moderador no debe informar sino facilitar el intercambio de opiniones entre los miembros del grupo, deberá utilizar las clásicas técnicas de animación para conseguir un desarrollo adecuado de la discusión (plantear preguntas, invitar a hablar a los participantes que no lo hacen, evitar que alguien se ponga a la defensiva o intente monopolizar la discusión..) apoyando aquellos roles que demuestren cohesión y que ayuden a avanzar en la discusión y por el contrario sabiendo atajar aquellas intervenciones que puedan ser un obstáculo.

Básicamente su función consistirá en una reformulación y síntesis periódicas de las opiniones que van apareciendo utilizando las siguientes técnicas:

Plantear preguntas: Estas estarán encaminadas a centrar la discusión no debiendo exceder de 5 ó 6. Puede disponer de un listado con las preguntas pero no deberá leerlas, lo que rompería el clima de discusión, sino que las utilizará como guía para pasar de una cuestión a otra. Su forma no deberá ser dicotómica, pues se corre el riesgo que la respuesta sea «sí» o «no» con lo que la discusión puede hacerse difícil. Por el contrario deberán ser abiertas, exponiendo un tema de discusión o un punto sobre el que debe girar la misma. Hay que ser cuidadoso y no predeterminar la respuesta o reflejar ya una opinión del moderador sino que deben presentarse como una «página en blanco a rellenar por los entrevistados». (Merton, 1956, citado en Krueger, R. A. 1991)⁴⁰.

Escuchar: El moderador ha de ser consciente de su papel y no debe intentar participar como un miembro de la discusión sino que ha de ser

⁴⁰ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

capaz de escuchar, no sólo oír, es decir, que debe comprender el razonamiento de los demás, recoger sus ideas y asegurarse que se han entendido, de manera que pueda hacer hincapié en los aspectos importantes que merecen ser considerados con mayor profundidad. Para ello es recomendable que «el moderador tenga una base de conocimientos sobre el tema que se discute, su atención se concentra en comprender los procesos mentales seguidos por los participantes cuando desarrollan los temas de interés». (Krueger, 1991: 36).

Reformular: El lenguaje tiene sus dificultades, las personas damos distintos sentidos a las mismas palabras. Si un participante expone una idea, el moderador debe volver a plantearla con otras palabras de manera que los participantes tengan ocasión de oírla misma proposición bajo distintas formas. La reformulación permite asegurarse que todo el mundo entiende lo mismo⁴¹.

Sintetizar: Si se emiten distintas ideas sobre un punto, el moderador las confronta, las reagrupa, haciendo una síntesis de lo que aparentemente pueda parecer irreconciliable, resumiendo las intervenciones más largas, recapitulando lo que se ha dicho sobre un punto antes de pasar a otro de manera que en todo momento se sepa en qué punto de la discusión se halla el grupo.

Otro aspecto a considerar es la consistencia de las opiniones. Aunque no es fácil un cambio total de actitud, sí suele darse que algún miembro del grupo, a la vista de los argumentos que aparecen en la discusión, no insista en algún punto de vista determinado o incluso defienda ideas contrarias a las de que había expuesto con anterioridad. Para el análisis deberán tenerse en cuenta aquellas ideas que aparecen de manera repetida durante el discurso pero no se considerarán las que sólo aparecen una vez puesto que no tienen suficiente consistencia.

Para conseguir que la recogida de datos sea sistemática los pasos a seguir serán:

- Inmediatamente después de la reunión.
- Comprobar que la grabación sea correcta de manera que si no lo es se pueda reconstruir al máximo el discurso.

⁴¹ Villasante, T. R.; Montañés, M.; Martín, P. (2001: 256) *locales de creatividad social*. El viejo topo. Madrid

Puesta en común de las anotaciones del moderador y el ayudante para llegar a elaborar un corto resumen de las observaciones centrándose en los siguientes aspectos⁴²:

- Tomas tratados.
- Aspectos nuevos que han aparecido.
- Características del grupo.
- Puntos en los que ha habido más acuerdo o discusión.
- Comunicación no verbal.
- Tono general de la conversación.
- Vocabulario utilizado.

- **Análisis de la información procedente del grupo de discusión**

«El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido. Tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación» (Callejo, J. 2001: 148)⁴³. Para que la información adquiera un significado y resulte de interés para la investigación, tendrá que ser sometida a un análisis.

Para dicho análisis, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

Trascripción

1. Tratamiento en el Software Aquad Five
2. Clasificación en categorías relevantes
3. Descripción
4. Interpretación

Una vez transcrita la información, ésta fue tratada para su inclusión en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*, descrito anteriormente, seguidamente fue codificada, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tuviera en cuenta, tanto el profesor que la decía, como su localización dentro del texto, incluyendo el número de la línea de inicio y de finalización, así como el número de página en el que se encontraba. La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar

⁴² Villasante, T. R., Montañés, M., Martín, P. (2001) *locales de creatividad social*. El viejo topo. Madrid.

⁴³ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

en la información y no dejar nada en el recuerdo. *«El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal»* (Callejo, J. 2001: 145)⁴⁴.

Mediante esta técnica se pudo obtener información en profundidad, muy valiosa e ilustradora de aspectos claves, sobre la influencia del programa ejecutado durante el curso, que estaban en el discurso social del grupo de alumnos con los que había trabajado durante el curso escolar. La información obtenida fue de gran utilidad para elaborar indicadores de evaluación del programa planteado y su incidencia.

Los tres grupos de discusión duraron 1 hora cada uno, en el período de registro de información se superó con creces la finalidad planteada por esta técnica de investigación, es decir, generar ideas sobre una temática concreta. Se desarrollaron en un ambiente relajado, como ya se ha comentado, a pesar de que existieron posturas divergentes. El alumnado actuó con total naturalidad, y la conversación se desarrolló de manera fluida, dinámica,... de tal manera, que la intervención del coordinador se limitó a reconducir la conversación, siguiendo el guión preestablecido de antemano, en momentos puntuales.

3.4.2.2.- El Diario del Profesor

3.4.2.2.1.- Concepto

El diario es un documento personal de gran utilidad tanto para el sujeto como para el investigador. En el caso del primero permite, mediante el registro y las descripciones que realiza sobre las experiencias vividas en el aula, reflexionar, tomar conciencia de su actuación y de adquirir un conocimiento práctico a través de las decisiones que adopta para futuras intervenciones. En el segundo caso, el diario proporciona información al investigador de cómo piensan los entrenadores sobre la enseñanza y lo que han anotado sobre su práctica: anécdotas, sentimientos, actitudes, motivaciones, conclusiones personales al reaccionar en el campo de entrenamiento (problemas y dificultades encontradas), acontecimientos. Todo esto facilitará una información continuada al investigador sobre las dificultades y necesidades que requieren

⁴⁴ Callejo, J. (2001). Op. Cit. *Ibidem*.

como consecuencia de la experiencia, adoptando las orientaciones y reflexiones oportunas para ayudar a la formación y desarrollo profesional de los sujetos participantes. (Romero Cerezo, C. 1995)⁴⁵.

El diario del profesor se considera un documento personal (Taylor, S. J. y Bogdan, R. 1966: 23)⁴⁶, 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, D. y cols. (1995)⁴⁷, 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, M. A. 1987;1991)⁴⁸. 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, P. y cols. (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.

⁴⁵ Romero Cerezo, Cipriano (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

⁴⁶ Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

⁴⁷ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

⁴⁸ Zabalza, M.A. (1987;1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

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, S. (1986)⁴⁹; Elliot, J. (1986, 1990: 332)⁵⁰ y Romero Cerezo, C. (1997)⁵¹, 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, L.; Colas, P. y Hernández, F. 1997)⁵².

En complemento de lo anterior y siguiendo a Del Villar Álvarez, F. (1993)⁵³, vemos como se puede plantear el diario como un instrumento para mejorar la actuación docente:

- El diario como instrumento para detectar los problemas de lo que ocurre en el aula, consiguiendo hilvanar sus ideas y hacer explícitas sus concepciones personales.
- El diario permitirá cambiar las concepciones a partir del análisis personal y colectivo que se pueda hacer de la práctica, permitiendo la construcción del conocimiento práctico.
- El diario como instrumento para transformar la práctica. Como consecuencia de hacer consciente lo que ocurre en el aula, se asume el compromiso de cambio y de mejora de la práctica. Entramos en el concepto del maestro como investigador de su propia práctica (investigación en y sobre la acción).

⁴⁹ Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

⁵⁰ Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid. Morata.

⁵¹ Romero Cerezo, Cipriano (1997). *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1. (0).

⁵² Buendía Eisman, Leonor; Colás Bravo, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Edit. McGraw-Hill.

⁵³ Del Villar Álvarez, Fernando. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

3.4.2.2.- Condiciones para que el diario sea válido desde el punto de vista investigativo

Para verificar la validez del diario como fuente de obtención de información para la investigación vamos a considerar las aportaciones realizadas por Yinger, R. J. y Clark, C. M. (1988)⁵⁴; Zabalza, M. A. (1987; 1991)⁵⁵; Del Villar Álvarez, F. (1993)⁵⁶ y Romero Cerezo, C. (1995)⁵⁷:

- 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 entrenador, sirviendo como complemento a la práctica.
- La fiabilidad de los datos se consigue a través de la triangulación con otras fuentes de obtención de los mismos, como puede ser la entrevista, la observación, el seminario, etc.
- Se consigue la validez cuando las evidencias documentales están a disposición de otros investigadores.

3.4.2.2.3.- Normas de elaboración del diario

En general, no existen pautas fijas para la realización de los diarios. Su grado de estructuración depende del autor y por lo general suelen adoptar una forma abierta. Es conveniente fecharlos e indicar aspectos como: el tema, estructura, lugar. Las anotaciones pueden variar en extensión y cantidad de detalles; deben ser más complejas aquellas sobre las que se piensa ejercer más control y exploración. (Del Rincón y col., 1995)⁵⁸.

⁵⁴ Yinger, R. J. y Clark, C. M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante. Ediciones Marfil.

⁵⁵ Zabalza, M.A. (1987;1991) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

⁵⁶ Del Villar Álvarez, Fernando. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

⁵⁷ Romero Cerezo, Cipriano (1997). *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1. (0).

⁵⁸ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.

El diario puede hacerse de forma libre o estructurada. En nuestro caso, el investigador principal lo ha utilizado, después de unas consignas consensuadas por el grupo de investigación HUM-727 «Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física».

En cuanto a las normas de elaboración del diario, nos basamos en las siguientes: (Romero Cerezo, C. 1995)⁵⁹.

1. Se debe cumplimentar en el día de clase, como máximo al día siguiente.
2. Se deben reflejar las observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, etcétera, sobre todo lo que vivencia en el aula y sus implicaciones personales:
 - En la primera inmersión en el campo de entrenamiento le va a servir como guía de estudio y de reflexión sobre las situaciones que va a tener ocasión de presenciar como entrenador.
 - A través de la actuación en la clase, se debe ir considerando el diario como elemento de autocrítica y reflexión, adoptando decisiones sobre la práctica:
 - ❑ La programación y su secuenciación.
 - ❑ Las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
 - ❑ La dinámica del grupo y las relaciones establecidas con los alumnos.
 - ❑ Incidentes críticos sobre situaciones problemáticas y dilemáticas, según sus propias percepciones.
 - ❑ Implicaciones personales y aprendizajes o experiencias adquiridas.
 - ❑ Procedimiento de aplicación del Diario del Profesor en nuestra experiencia.

En nuestra investigación, el diario fue utilizado en la fase de desarrollo y ejecución del programa planteado, durante todo el curso escolar, si se puede caracterizar por algo, es por su densidad. Durante todas las sesiones que el profesor realizo con el grupo diana, a la luz de la vela, en la tranquilidad y paz de la noche, sin ruido y la familia en el primer sueño, el investigador principal

⁵⁹ Romero Cerezo, Cipriano (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

fue valorando, anotando e interpretando todas las anécdotas que en el aula habían sucedido.

Comentamos estas circunstancias, pues entendemos que son cruciales para la adecuada comprensión de las condiciones en que se desarrolla esta experiencia en particular, ya que ciertamente responden a la realidad de este tipo de investigaciones, y reflejan las circunstancias que la han rodeado.

Orientaciones sobre la ejecución:

<p>En el diario debes reflejar las siguientes impresiones:</p> <ul style="list-style-type: none">¿Cómo ha sido tu actuación?¿Qué problemas te has encontrado?¿Qué decisiones relevantes has tenido que tomar?¿A qué han ido orientadas esas decisiones: gestión del grupo, adecuación de actividades,...?	<p>En la redacción de tu Diario, responde a estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">¿Qué he hecho como profesor?¿De qué le ha servido a los alumnos?¿Qué es preciso considerar para mejorar mi actuación?¿Qué he aprendido hoy como docente?
--	--

Cuadro VI. 13.- Recomendaciones para la redacción del diario del profesor

3.4.3.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE

3.4.3.3.1.- Justificación de su elección

Conocido es el avance que la informática ha supuesto a finales del siglo XX y primeros de este XXI, este progreso también se ha vertido en la investigación científica, con la configuración de paquetes informáticos para analizar toda la información. Nosotros dentro de nuestra metodología cualitativa de análisis hemos utilizado el ordenador para que nos ayude en la organización de toda la información que tuvimos que manejar, como resultado de la transcripción de la entrevista en Word 2000, para posteriormente ser transcritos a ASCII y ser almacenados en AQUAD FIVE, es por tanto que este papel de la informática dentro de este apartado lo hayamos ubicado, cuando hemos tenido que proceder al análisis textual.

Nos hemos decidido por el AQUAD FIVE (Analysis of qualitative data, 2001, versión 5, para P.C.) creado en la Universidad de Tubigen (Alemania), diseñado para el análisis de datos cualitativos, reducir las profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo, protocolo de observaciones, etc,... (Günter, L. Huber. 2001: VII)⁶⁰. 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, N. y Sauleda Parés, M^a. A. (200: 33)⁶¹, algo que logramos con el Aquad Five, así como su rigurosidad, consistencia y verosimilitud.

3.4.3.3.2.- Proceso de Categorización

Nuestra intencionalidad ha sido la de favorecer la emergencia de categorías de significado. El programa permite reiniciar continuamente el

⁶⁰ Huber L. Günter (2001). AQUAD FIVE. *Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania. www.aquad.de.*

⁶¹ Martínez Ruiz, Narciso y Sauleda Parés, M^a Ángeles (2001:33). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*. Vol. 53, nº 4. págs. 31–55.

Justifican el uso del programa para no poner el trabajo de indagación al servicio de un programa informático, sino al contrario.

proceso de interpretación, categorización y codificación. (Palomares Cuadros, J. 2003b).⁶²

El proceso del programa sería el siguiente, los datos de la investigación se constituye en un proyecto, y toda la información sobre el mismo la almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar el proyecto, tenemos que nombrar cada uno de los textos a investigar. Aquad ofrece una serie de menús en los que aparecerán listadas las diferentes cosas que puede hacer. En dicho menú encontrará la función principal codificación, con dos formas de realización, en nuestro caso la hemos realizado en dos pasos.⁶³ Aparecen otras formas de ayuda, el módulo búsqueda le permite crear una lista, el módulo vínculo le permite especificar ciertas interrelaciones significativas de los segmentos de texto mediante la formulación de vínculos de dos o más códigos. También con este programa podemos cuantificar el número de veces que aparece cada código, los cuales presentamos en forma de cuadros en cada una de las preguntas principales de la investigación.

Continuando con las tareas de análisis planteadas por Miles, M. y Huberman, A. (1984)⁶⁴, para realizar la categorización de segmentos textuales se consigue a través de discernir el significado. Las categorías y códigos de nuestro análisis las encontramos anexadas.

⁶² Palomares Cuadros, J. (2003b). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Practicas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. *www.efdeportes.com*. N° 52. Agosto, 2003.

⁶³ Günter, L. Huber (2001). El procedimiento completo aparece en el capítulo cinco del manual. La razón por la que AQUAD proporciona la opción en *dos pasos*, es que algunos investigadores prefieren echar un vistazo en una copia impresa mientras codifican los datos.

⁶⁴ Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data anlysis*. London. Sage Pab.

CAPÍTULO VII

**EVIDENCIAS CUANTITATIVAS.
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE
LOS DATOS DEL
CUESTIONARIO**

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

PRIMERA PARTE

- I. ¿CON QUIÉN VIVES Y DÓNDE?
- II. ¿CON QUIÉN PASAS TU TIEMPO LIBRE?
- III. ¿POR QUÉ RAZONES ESTAS ESTUDIANDO?
- IV. ¿DÓNDE SUELES PASAR LA MAYOR PARTE DE TU TIEMPO LIBRE?
- V.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS ASIGNATURAS QUE HAN COLABORADO A SU EDUCACIÓN EN VALORES.

SEGUNDA PARTE

1.- VALOR RESPONSABILIDAD

- 1.1.- Cuestiones generales.
- 1.2.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.
- 1.3.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.
- 1.4.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.
- 1.5.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.

2.- VALOR: AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

- 2.1.- Cuestiones generales.
- 2.2.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.
- 2.3.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.
- 2.4.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.
- 2.5.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.

3.- VALOR: RESPETO

3.1.- Cuestiones generales.

3.2.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.

3.3.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.

3.4.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.

3.5.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.

4.- VALOR: SALUD

4.1.- Cuestiones generales.

4.2.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.

4.3.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.

4.4.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.

4.5.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.

5.- DILEMAS.

No podemos preparar a nuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si nosotros ya no creemos en esos sueños; no podemos prepararlos para la vida, si no creemos en ella; no podríamos mostrar el camino si nos hemos sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos
Célestin Freinet.

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en los dos cuestionarios pasados en los primeros días del curso 2002-2003 (21-22 septiembre de 2002) y en los días finales del mes junio (20-21 de junio de 2003).

Los cuestionarios (idénticos las dos veces que fueron pasados) están divididos en tres partes diferenciadas:

- Primera Parte: relativa a cuestiones personales y familiares.
- Segunda Parte: relativa a las cuestiones de fondo del cuestionario, organizados en torno a los cuatro valores estudiados: autoestima, respeto, responsabilidad y salud.
- Tercera Parte: dilemas electivos sobre diferentes propuestas de temas físico-deportivos.

La Primera Parte aparece dividida en cinco apartados que tratan los siguientes aspectos:

- I. ¿CON QUIÉN VIVES Y DÓNDE?
- II. ¿CON QUIÉN PASAS TU TIEMPO LIBRE?
- III. ¿POR QUÉ RAZONES ESTAS ESTUDIANDO?
- IV. ¿DÓNDE SUELES PASAR LA MAYOR PARTE DE TU TIEMPO LIBRE?
- V.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS ASIGNATURAS QUE HAN COLABORADO A SU EDUCACIÓN EN VALORES.

La Segunda Parte está organizada en torno a las cuestiones sobre valores, presentando la siguiente organización:

1. VALOR RESPONSABILIDAD: desde el ítem 1 al ítem 40.
2. VALOR AUTOESTIMA: desde el ítem 41 al ítem 80.
3. VALOR RESPETO: desde el ítem 81 al ítem 131

4. VALOR SALUD: desde el ítem 132 al ítem 171.

La Tercera Parte está dedicada a los Dilemas, incorporándose 8, dándoles a elegir al alumnado entre cuatro o cinco opciones.

Los datos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 11.0 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 (desde *no*, *nunca*, hasta *sí*, *siempre*) y dividiéndose el grupo en dos subgrupos (chicos y chicas), incluyendo los datos de las dos pasaciones del cuestionario (septiembre 2002 y junio 2003); presentándose los datos del cuadro en cuatro grupos, diferenciados por las letras A y B. Las letras "A" que acompañan al grupo de chicos y chicas en la primera medición y las letras "B" que lo hacen en los datos de junio.
- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, (de las cuales solo hemos incluido algunos ejemplos para facilitar su lectura, pasando directamente a las figuras circulares de aquellos ítem. que presentaban significatividad estadística en el análisis comparativo entre los datos de septiembre y de junio). 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 que grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significancia unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables Hemos tomado como regla de decisión de existencia significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$

I. ¿CON QUIÉN VIVES Y DÓNDE?

I.1. ¿Convives con tu padre?

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	% col.	Frec.	% col.	Frec.	% col.	Frec.	% col.
Si	11	84,6%	14	100,0%	12	92,3%	14	100,0%
No	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%

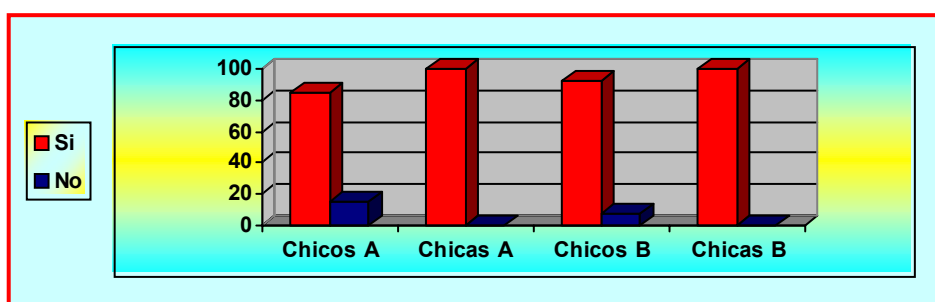


Tabla y Gráfico del Ítem I.1. ¿Convives con tu padre?

En el grupo de chicos el 80,6 % (11) convive con su padre en el hogar familiar y el 15,4 % (2) no lo hace, según los datos de septiembre; durante el tiempo de duración de la aplicación del programa, uno de los chicos cambia su situación y convive de nuevo con su padre en el hogar familiar 92,3%. En el grupo de chicas, el 100% (14) de estas convive con sus padres durante todo el curso.

I. 2.- ¿Convives con tu madre?

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	% col.	Frec.	% col.	Frec.	% col.	Frec.	% col.
si	12	92,3%	14	100,0%	13	100,0%	14	100,0%
no	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%

Tabla del Ítem I.2. ¿Convives con tu madre?

El único elemento a destacar es que en el grupo de los chicos en la primera pasación existe un 7,7% (1) que no convive con su madre en el domicilio familiar, aspecto que se soluciona antes de acabar el curso escolar.

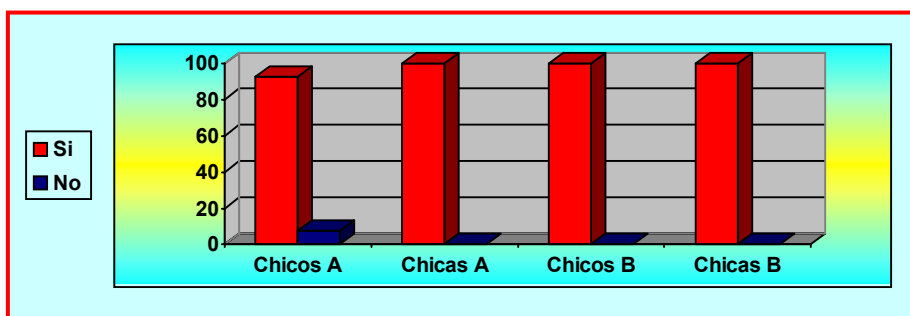


Gráfico del Item 1.2. ¿Convives con tu madre?

Por otra parte el 100% (14) de las chicas han convivido con sus madres a lo largo del curso escolar.

I.3. Abuelos que conviven en el hogar.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
ningún abuelo	12	92,3%	12	85,7%	11	84,6%	11	78,6%
un abuelo	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
dos abuelos	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	2	14,3%
tres abuelos	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%

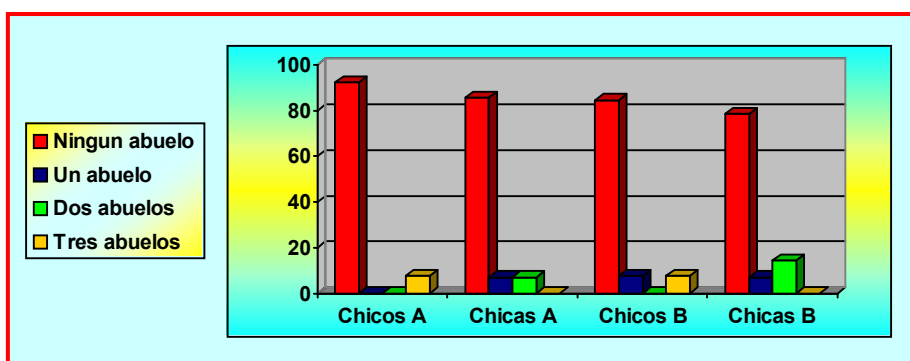


Tabla y Gráfico I.3. Abuelos que conviven en el hogar.

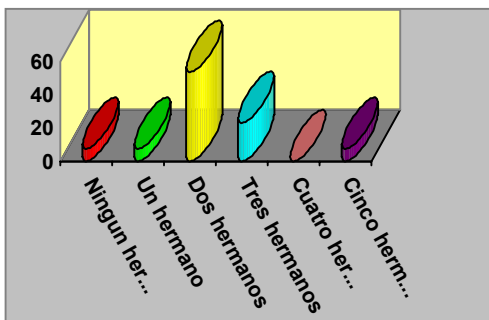
La frecuencia mayoritaria corresponde en chicos y en chicas, tanto en septiembre como en junio a que un porcentaje minoritario de abuelos/as convive en el domicilio familiar. En el caso del grupo de chicos en septiembre solo existe un caso (7,7%) en el que conviven tres abuelos en el hogar, esto persiste en junio y además existe otro alumno en cuyo hogar familiar convive un abuelo/a, no apareciendo ningún caso en este grupo que convivan dos abuelos con la familia de los alumnos. En el grupo de chicas existe un caso en

que un abuelo/a convive con la familia durante el curso escolar. En septiembre una alumna indica que convive con dos de sus abuelos/as en su casa y en junio pasan a ser dos alumnas (14,3 %). No hay ningún caso en el que en el hogar de éstas convivan tres de sus abuelos/as.

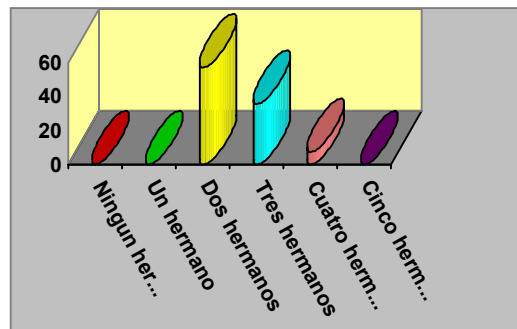
I.4. Hermanos que conviven en el hogar.

	Grupos-Género							
	chico		chica		chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
ningún hermano	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
un hermano	1	7,7%	0	,0%	4	30,8%	2	14,3%
dos hermanos	7	53,8%	8	57,1%	7	53,8%	10	71,4%
tres hermanos	3	23,1%	5	35,7%	0	,0%	2	14,3%
cuatro o mas hnos.	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
cinco o más hnos.	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%

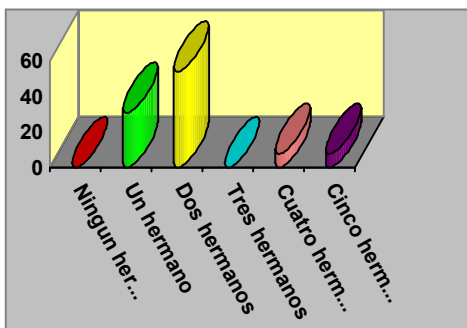
CHICOS A- Septiembre 2002



CHICAS A- Septiembre 2002



CHICOS B- Junio 2003



CHICAS B- Junio 2003

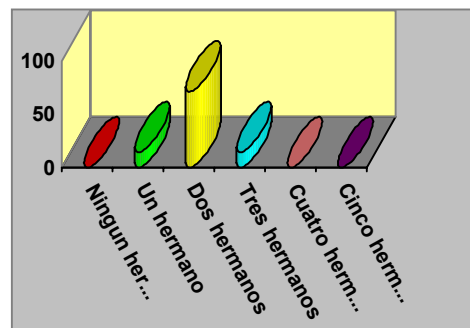


Tabla y Gráficos del Ítem I.4. Hermanos que conviven en el hogar

Solamente existe un alumno que convive con un hermano en la primera toma de datos y en cambio no es así en la segunda en el grupo de chicos. Entre los que conviven con un hermano, se experimenta un aumento importante entre el primer cuestionario 7,7% (1) y el segundo cuestionario 30,8 % (4). El número de alumnos que conviven con dos hermanos se mantiene en la primera y segunda medida en un 53,8 % (7) en los dos casos. Con tres hermanos, es curioso el resultado, ya que en la primera medida existe un 23,1 % en el primer test y en el segundo aparece un 0%. Que conviviesen con cuatro hermanos no había ningún alumno al principio de curso, pero si nos encontramos con un 7,7% (1) al final de éste. Había un 7,7% (1) de alumnos que conviven con cinco hermanos que permanece en la segunda toma de datos.

En el grupo de chicas todas conviven con algún hermano/a en casa, aunque en la primera toma de datos no era así, en la segunda aparece una alumna que vive con un hermano (7,1%). Las alumnas que viven con dos hermanos representa el 57,1% (8) en el primer cuestionario y en el segundo un 71,4% (10). Si miramos las que viven con tres hermanos representan un 35,7% (5) en el primer test pero experimentan una bajada hasta el 14,3 % (2) en el segundo. Con cuatro hermanos había un 7,1% en la primera medida y un 0% en la segunda. No existe ninguna chica que conviva con cinco hermanos en ninguna de las pasaciones.

I.5.- Otras personas que conviven en el hogar.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Si	2	15,4%	4	28,6%	0	,0%	3	21,4%
No	11	84,6%	10	71,4%	13	100,0%	11	78,6%

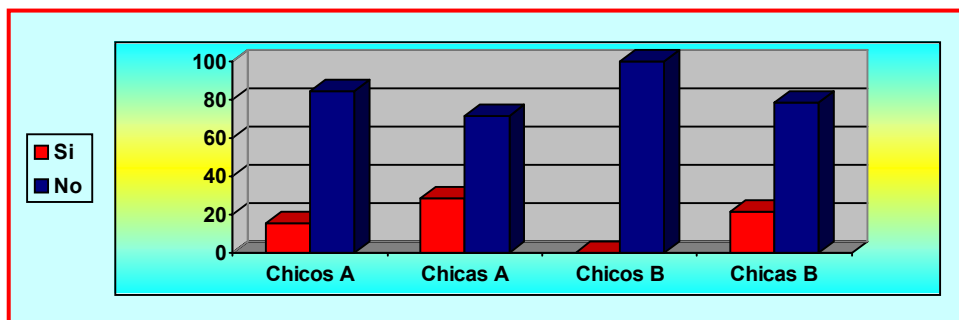


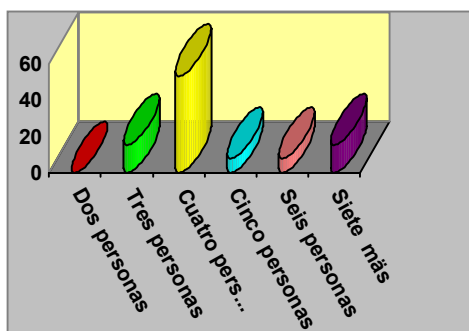
Tabla y Gráfico del Item I.5. Otras personas que conviven en el hogar

Tanto en el caso del grupo de chicos como en el grupo de chicas han bajado los porcentajes de otras personas que conviven en el domicilio familiar de la primera a la segunda pasación. En el caso de los chicos representaba un 15,4 % (2) en el primer cuestionario y baja a un 0% en el segundo y en el grupo de chicas baja de un 28,6% (4) en la primera toma de datos a un 21,4% (3) en la segunda

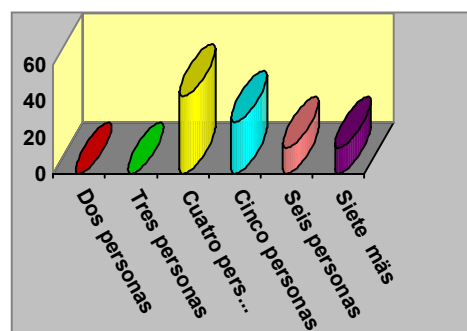
I.6.- Número de personas totales que conviven en el hogar

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec	%	Frec.	%
dos personas	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
tres personas	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	2	14,3%
cuatro personas	7	52,5%	6	42,9%	9	69,2%	7	50,0%
cinco personas	1	7,7%	4	28,6%	0	,0%	2	14,3%
seis personas	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
siete personas o mas	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	2	14,3%

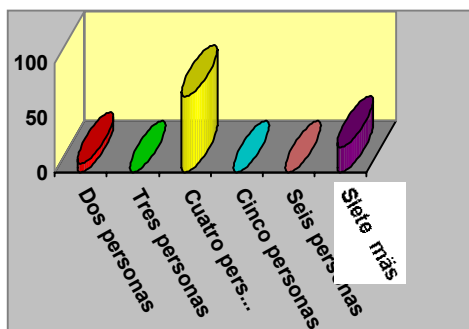
CHICOS A- Septiembre 2002



CHICAS A- Septiembre 2002



CHICOS B- Junio 2003



CHICAS B- Junio 2003

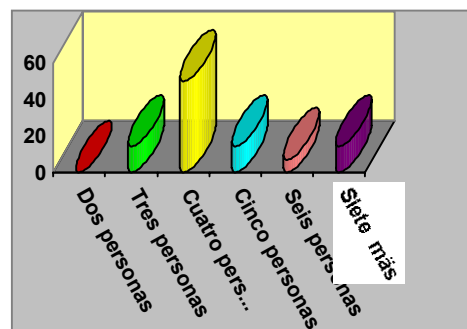


Tabla y Gráficos del Item I.6.- Número de personas totales que conviven en el hogar

Como podemos apreciar en la Tabla y en el Gráfico, tanto en el grupo de chicos como en el de chicas y tanto en la primera como en la segunda pasación es el grupo de cuatro personas el que más se repite a la hora de convivir en el hogar familiar y en ambos casos crece la diferencia entre la primera y la segunda toma de datos.

I. 7. ¿Vives en el mismo barrio de tu Colegio?.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Si	6	46,2%	8	57,1%	7	53,8%	9	64,3%
No	7	53,8%	6	42,9%	6	46,2%	5	35,7%

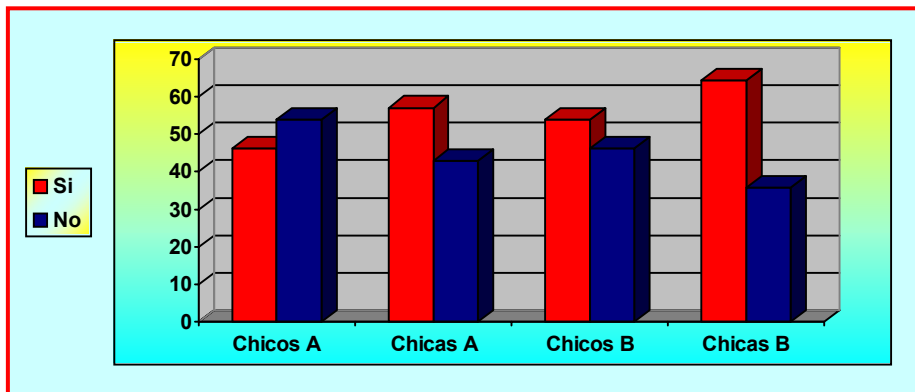


Tabla y Gráfico del Item I.7. ¿Vives en el mismo barrio de tu Colegio?

Podemos apreciar en la tabla y en el gráfico como de forma aproximada la mitad de los alumnos y alumnas viven en el mismo barrio donde está su colegio. En los dos casos tanto en el grupo de las alumnas como en el de los alumnos, uno más, en cada caso, han pasado a vivir en el mismo barrio del colegio durante el curso.

II. ¿CON QUIÉN PASAS TU TIEMPO LIBRE?

II.1. Solo/a.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
si en tercer lugar	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	3	21,4%
no	11	84,6%	13	92,9%	11	84,6%	10	71,4%

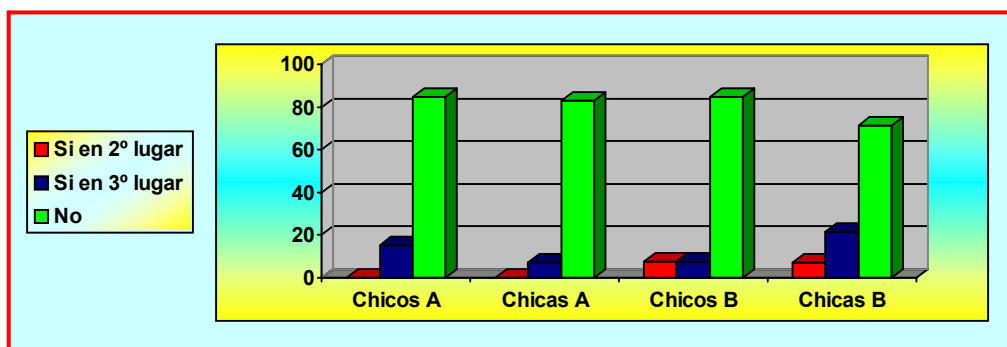


Tabla y Gráfico del Item II.1. Solo/a.

Es notorio que tanto el grupo de chicas como el de chicos no suelen pasar solos la mayor parte del tiempo libre cuando salen de clase. Apenas es significativo tanto en el grupo de chicos como en el de chicas los que han elegido *sí, en segundo lugar* que en ambos casos pasa de 0% en la primera toma de datos a 7,7% (1) en la segunda.

Hay que significar que en el grupo de chicos los que han elegido esta opción en tercer lugar baja de un 15,4% (2) de la primera pasación a un 7,7% (1) en la segunda pasación, en el caso del grupo de chicas sube de un 7,1%(1) a un 21,4% (3).

II.2. Con mis padres.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	5	38,5%	11	78,6%	4	30,8%	6	42,9%
Si en segundo lugar	3	23,1%	2	14,3%	5	38,5%	6	42,9%
si en tercer lugar	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
no	3	23,1%	1	7,1%	3	23,1%	1	7,1%

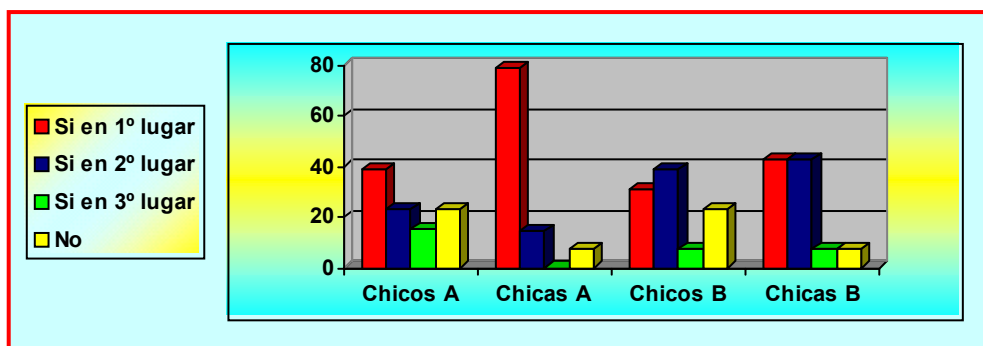


Tabla y Gráfico del Ítem II.2. Con mis padres.

Es interesante comprobar el cambio producido en el grupo de chicas que mayoritariamente al principio del curso pasaban la mayor parte del tiempo libre con sus padres en un 76,6% (11) y experimentan una bajada al final de curso a casi la mitad 42,2% (6); en el caso del grupo de chicos el porcentaje que baja entre septiembre y junio es bastante menor; se pasa de un 38,5% (5) a un 30,8% (4).

También es importante comprobar el aumento, tanto en chicos como en chicas, de la frecuencia del *sí pasa el tiempo libre con sus padres* en segundo lugar de un 23,1% (3) a un 38,5% (5) en chicos y sobre todo en el grupo de chicas de un 14,3% (2) a un 42,9% (6).

Por otro lado baja el *sí, en tercer lugar* entre primera y segunda pasada del cuestionario en chicos de forma significativa y se mantiene en las chicas. La diferencia del *no pasan el tiempo libre con sus padres* se mantiene idéntica tanto para chicos como en chicas en la primera y en la segunda pasación.

II. 3. Con mis hermanos o hermanas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	3	21,4%
si en segundo lugar	5	38,5%	11	78,6%	5	38,5%	6	42,9%
si en tercer lugar	1	7,7%	0	,0%	2	15,4%	2	14,3%
no	5	38,5%	2	14,3%	5	38,5%	3	21,4%

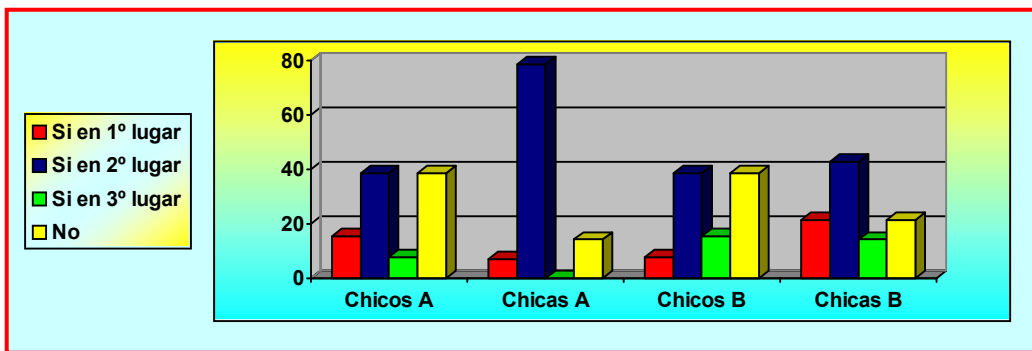


Tabla y Gráfico II.3. Con mis hermanos o hermanas.

Podemos considerar escaso el número de alumnos y alumnas que pasan su tiempo libre con los hermanos, un 15,4% (2) en el caso de los chicos y un 7,1% en el caso de las chicas en el primer cuestionario, pero según los resultados del segundo cuestionario el grupo de los chicos baja en una unidad y en el grupo femenino sube dos unidades. Es interesante resaltar como en el grupo de chicas, la mayoría un 78,6% (11), han elegido en *segundo lugar que pasaban la mayor parte del tiempo libre con sus hermanos*, aspecto que baja aun 42,9% (6) en el mes de junio; en cambio en el caso de los chicos se mantiene en las dos mediciones en un 38,5% (5).

Observamos como aspecto a destacar que hay un porcentaje importante de alumnos que no pasan la mayor parte del tiempo libre con sus hermanos 38.5% (5), que se mantiene en la segunda pasación. Los que han optado por señalar que *sí pasan la mayor parte del tiempo libre con sus hermanos en tercer lugar* es bajo en los dos grupos, pero en los dos casos experimenta un repunte en la segunda toma de datos.

II. 4. Con mis amigos/as.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	4	30,8%	2	14,3%	3	23,1%	5	35,7%
si en segundo lugar	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
si en tercer lugar	2	15,4%	6	42,9%	3	23,1%	6	42,9%
no	5	38,5%	5	35,7%	7	53,8%	3	21,4%

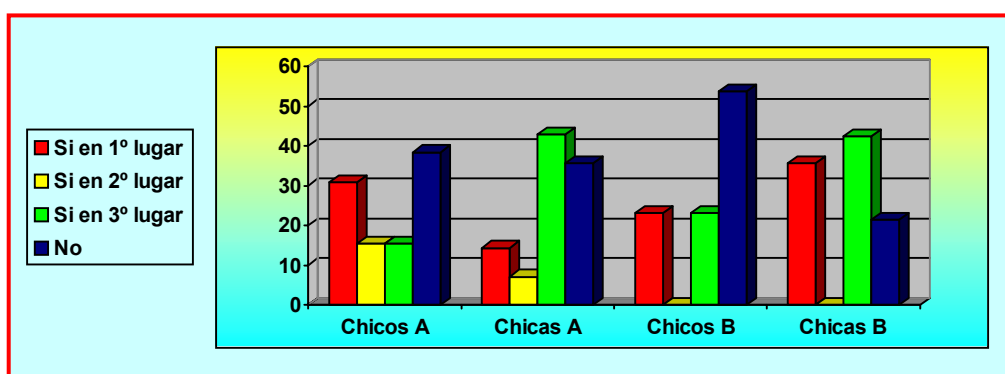


Tabla y Gráfico del Ítem II.4. Con mis amigos/as.

Sorprende cómo es bastante acentuado el número de alumnos/as que *no* pasa la mayor parte del tiempo libre (fuera de clase) con sus amigos/as 38,5%(5) en el grupo de chicos y un 35,7% (5), también en el caso de las chicas; pero mientras que en el primer caso asciende de forma importante durante el curso a un 53,8% (7) en el caso de las chicas experimenta una bajada en el porcentaje hasta un 21,4%(4).

Otro aspecto que se muestra diferente entre el grupo de chicas y el de chicos es las/os que han optado por señalar *en primer lugar* que pasan la mayor parte del tiempo libre fuera de clase con sus amigos/as, pues de la primera a la segunda toma de datos en el caso de los chicos desciende y en el caso de las chicas es justo lo contrario. Los dos grupos se muestran de forma muy parecida a la hora de señalar el *sí, en segundo lugar*, bajando en los dos casos en la segunda toma de datos. El caso de optar por el *sí, en el tercer lugar* asciende levemente de la primera a la segunda toma de datos y en el caso de los niños y en el caso de chicas permanece estable.

II.5. Con mis monitores.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
si en segundo lugar	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
no	10	76,9%	14	100,0%	11	84,6%	13	92,9%

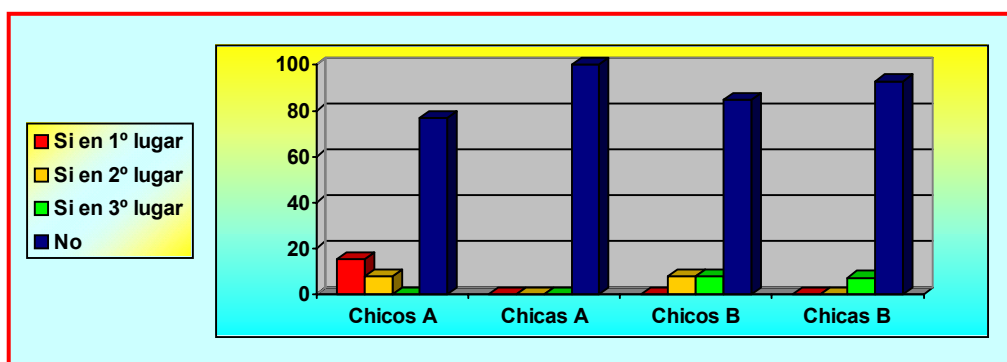


Tabla y Gráfico del Item II.5. Con mis monitores.

Es de gran relevancia el hecho que *“salta la vista”* y es que la casi totalidad del alumnado expresa que *no pasan la mayor parte de su tiempo libre con sus monitores* en las dos tomas de datos. Y por el contrario, apenas son significativos los datos que demuestran que el alumnado apenas se ha inclinado por esta opción ni en primer lugar, ni en el segundo lugar, ni en tercer lugar tanto en el grupo de chicos como en el de chicas.

Los ligeros incrementos del mes de junio no son en absoluto representativos.

II.6. Con otros familiares.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	0	,0%	3	23,1%	0	,0%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
si en tercer lugar	2	15,4%	6	42,9%	1	7,7%	1	7,1%
no	11	84,6%	8	57,1%	9	69,2%	12	85,7%

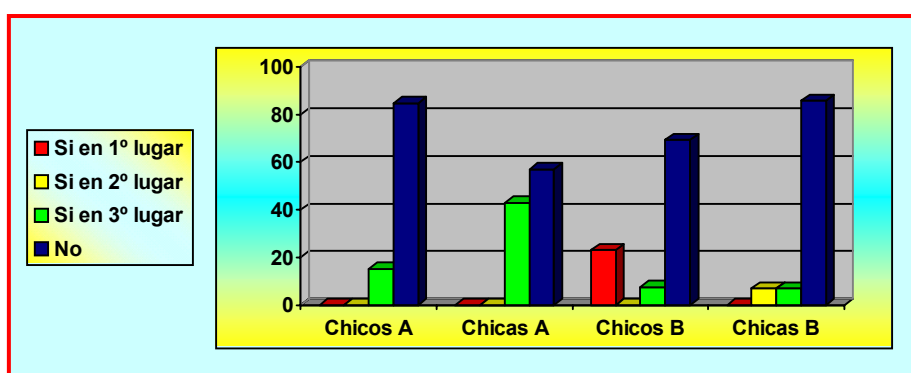


Tabla y Gráfico del Item II.6. Con otros familiares.

Consideramos interesante resaltar que los alumnos de los dos grupos de forma mayoritaria han optado por la opción *no* en lo que se refiere a pasar la mayor parte de su tiempo libre con otros familiares, aunque desciende de la primera toma de datos en el caso de los chicos desde un 84,6%(11) a un 69.2% en la segunda. En cambio en el grupo de chicas es al contrario; el porcentaje oscila al alza desde un 57,1%(8) al principio del curso escolar hasta un 85,7% (12) al final del curso.

Significar que el alumnado que prefiere pasar la mayor parte de su tiempo libre con otros familiares *como primera opción* es 0% en los dos grupos; pero en la segunda toma de datos sube algo solamente en el caso del grupo de chicos 23,1% (3); al contrario que toman la opción estudiada en *segundo lugar* que en el caso de los chicos permanece en 0% en las dos testaciones y en el caso de las chicas sube ligeramente a un 7,1% (1) en la última. Los que optan por la opción *si, en tercer lugar* bajan de forma significativa en el caso del grupo de chicas de un 42,9% (6) a un 7,1% (1) y en el caso de los chicos la bajada es de tan solo una unidad.

II.7. Otras opciones.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
si en segundo lugar	1	7,7%	0	,0%	2	15,4%	0	,0%
no	12	92,3%	14	100,0%	10	76,9%	14	100,0%

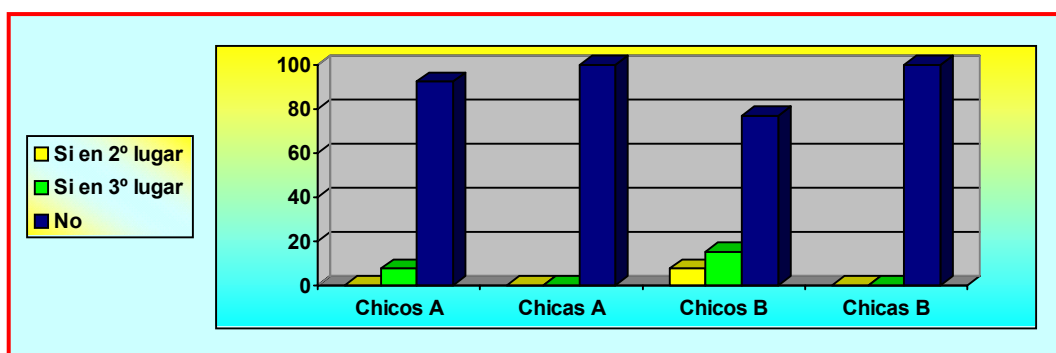


Tabla y Gráfico del Ítem II.7. Otras opciones.

Basta observar la gráfica sin detenerse demasiado, para comprobar como es concluyente el hecho de que la mayor parte de los chicos y de las chicas *no tienen otras opciones* que señalar para pasar la mayor parte del tiempo libre que las mencionadas en las tablas de contingencia anteriores. En el grupo de las chicas la opción de *sí, en el segundo y tercer lugar* no ha sido señalada en ninguna de las dos pasaciones y en el caso de los chicos hay una pequeña subida que consideramos poco considerable entre la primera y la segunda toma de datos.

En otras opciones aparecen pasear, ir al cine o en algún caso ir a escuchar música.

III. ¿POR QUÉ RAZONES ESTAS ESTUDIANDO?

III.1. Porque es obligatorio.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	3	23,1%	5	35,7%	3	23,1%	2	14,3%
si en segundo lugar	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
si en tercer lugar	1	7,7%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
no	8	61,5%	8	57,1%	9	69,2%	11	78,6%

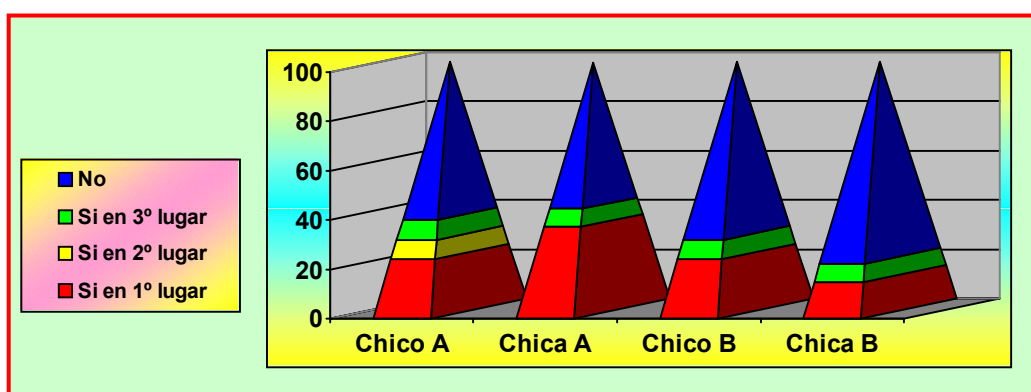


Tabla y Gráfico del Item III.1. Por que es obligatorio.

Una de las características a destacar en el análisis de la tabla y gráficos es que los porcentajes más altos en las dos pasaciones están en la opción *no es la razón por la que estén estudiando* el que sea *por que la enseñanza que cursan es obligatoria*, opción que se confirma en la segunda toma de datos ya que en los dos grupos sube un pequeño porcentaje. Los que han optado *por que estudian por que la enseñanza es obligatoria en primer lugar* es el segundo bloque que porcentualmente tiene más importancia un 23,1%(3) en el caso del grupo de chicos, que se mantiene en la evaluación de junio y en el caso del grupo de las chicas baja entre la primera medición 35,7%(5) a 14,3% (2) en la segunda. La opción *sí tanto en segundo como en tercer lugar* apenas son dignas de consideración, dado su escaso porcentaje.

Veamos a continuación cuales son las verdaderas razones por las que ellos consideran que se encuentran estudiando.

III.2. Es lo que quiere mi familia

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	2	14,3%	1	7,7%	1	7,1%
si en segundo lugar	3	23,1%	1	7,1%	2	15,4%	0	,0%
si en tercer lugar	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	0	,0%
no	8	61,5%	9	64,3%	8	61,5%	13	92,9%

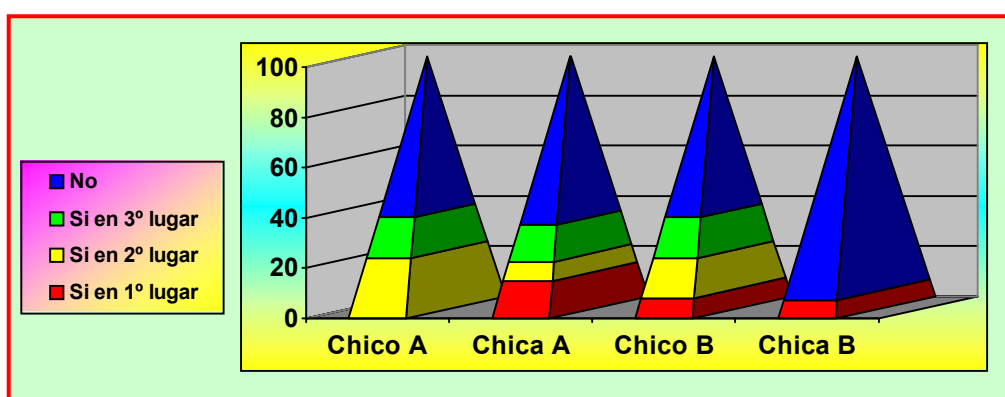


Tabla y Gráfico del Item III.2. Es lo que quiere mi familia

Podemos comprobar claramente en la tabla y en el gráfico que *no es lo que quiere la familia*, la razón fundamental por la que el alumnado está estudiando. En el grupo de alumnos se mantiene alto y fijo en las dos pasaciones 61,5%(8) y en el caso de las alumnas sube desde un 64,3% (8) en el primer cuestionario a un 92,9%(13) en el segundo (casi la totalidad).

Hay que hacer notar que en el grupo de chicos tiene cierta consideración la elección de que sí estudian *es porque lo que quiere su familia en segundo y tercer lugar*, (más este último). En el grupo de chicas aunque la opción *sí, en primero, segundo y tercer lugar* fue considerada ligeramente en cada una de las opciones en las respuestas del mes de septiembre, en cambio, al finalizar el curso la respuesta de las chicas es contundente, el (92,9%) *no estudian porque así lo quiera su familia*, sino que lo hacen por otras razones, que en los ítem siguientes indicarán.

III. 3. Para obtener un título.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	6	46,2%	3	21,4%	4	30,8%	3	21,4%
si en segundo lugar	3	23,1%	4	28,6%	5	38,5%	6	42,9%
si en tercer lugar	1	7,7%	4	28,6%	0	,0%	3	21,4%
no	3	23,1%	3	21,4%	4	30,8%	2	14,3%

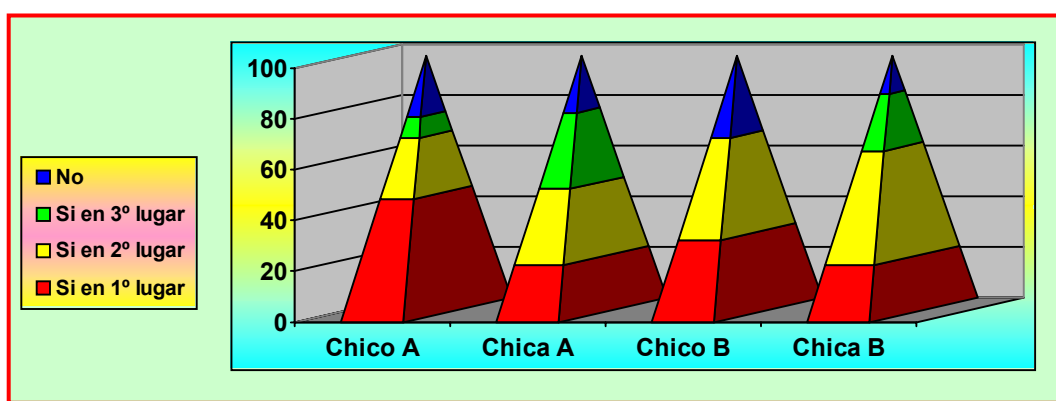


Tabla y Gráfico del Item III.3. Para obtener un título.

Las frecuencias en este ítem. están más distribuidas que en casos anteriores. La opción de que la razón por la que estudian es *por obtener un título en segundo lugar y en primer lugar* por este orden, es la que más porcentajes aglutina. El *sí* como opción en *segundo lugar* experimenta una subida en el grupo de chicos de un 23,1%(3) a un 38,5%(5) en la segunda. En el caso del grupo de chicas experimenta la misma subida del 28,6%(4) al 42,9%(6) entre una y otra medida. El *sí como opción en primer lugar* en el grupo de los chicos baja de un 46.2% (6) a un 30,8%(4). En el caso del grupo de chicas se mantiene constante en un 21,4%(3) en las dos pasaciones. El *sí en tercer lugar* es una opción apenas reseñada en el caso de los chicos; que es más tenido en cuenta en el caso del grupo de chicas que pasa de un 28,6% (4) en la primera pasación a un 21,4% (3) en la segunda.

Hemos de significar que existe un porcentaje digno de reseñar en los alumnos que han considerado que *no estudian para obtener un título*. En el caso del grupo de los chicos pasa de un 23,1% (3) a un 30,8%(4) entre una y otra medida y en el grupo femenino aunque en un porcentaje menor pasa al contrario de un 21,4%(3) se reduce a un 14,3%(2) en la segunda medida.

III.4. Para no irme a trabajar.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
si en segundo lugar	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	2	15,4%	0	,0%
no	13	100,0%	13	92,9%	10	76,9%	12	85,7%

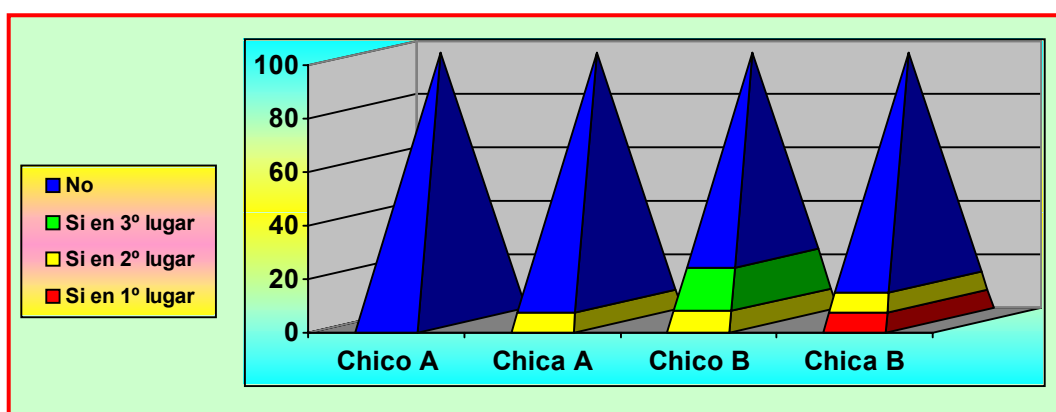


Tabla y Gráfico del Item III.4. Para no irme a trabajar.

Es evidente que los alumnos opinan que la razón por la que están estudiando *no es para evitar irse a trabajar*, en la primera pasación es evidente que prácticamente la totalidad del alumnado opina así; el 100%(13) de los alumnos y el 92.9%(13) de las alumnas. Pero en la segunda toma de datos aparecen otras opciones. Señalan *sí, en tercer lugar* en el caso de los alumnos al final de curso en un 15,4% (2). Dato curioso: una chica (7,1%) es la única que ha optado por elegir que *sí estudia es por no irse a trabajar* como primera opción. El *sí, en segundo lugar* apenas tiene elección tanto en el grupo de chicas como en el de chicos y tanto en el cuestionario de septiembre como en el de junio.

III.5. Es el único camino para ganar dinero.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
si en tercer lugar	0	,0%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%
no	12	92,3%	11	78,6%	11	84,6%	11	78,6%

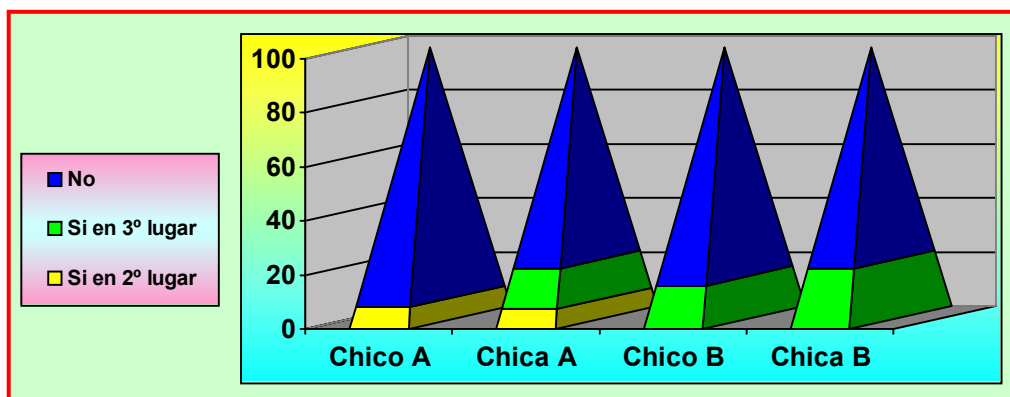


Tabla y Gráfico del Ítem III.5. Es el único camino para ganar dinero.

Es también llamativo, atendiendo a la imagen gráfica, que la razón fundamental por la que han elegido estudiar *no* es *porque lo consideran el único camino para ganar dinero*. Este último aspecto empieza a ser considerado *como tercera opción* en el caso de los alumnos un 15,4% (2) en la segunda pasación y en el caso de las chicas aumenta del 14,3% (2) al 21,4% (3) de una a otra pasación.

El *sí, como segunda opción* solo es considerado tanto en el grupo de las chicas como en el de chicos en el cuestionario del mes de septiembre, en un porcentaje bajo (7,7%).

III.6. Para conseguir un mayor prestigio social.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
si en segundo lugar	1	7,7%	4	28,6%	1	7,7%	4	28,6%
si en tercer lugar	4	30,8%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
no	8	61,5%	9	64,3%	10	76,9%	8	57,1%

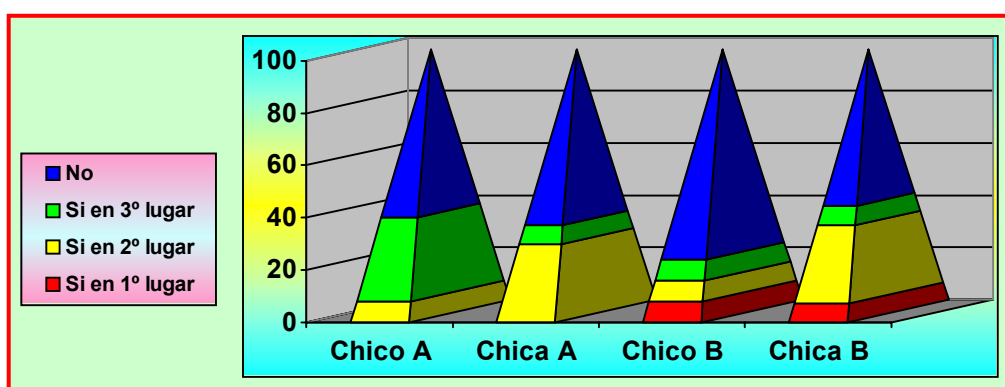


Tabla y Gráfico del Item III.6. Para conseguir un mayor prestigio social.

Por los datos obtenidos, es claro que *no es para conseguir un mayor prestigio social* la razón más poderosa para lo que la mayoría del alumnado inicialmente están estudiando, pero surge un proceso inverso si vemos los grupos, pues en el de los alumnos entre los datos de septiembre y los datos de junio existe un crecimiento, pasa de 61,5% (8) a un 76,9%(10) y en el grupo de las chicas un leve descenso; pasando de un 64,3% (9) a un 57,1% (8) en la segunda toma de datos.

Es importante observar que no es considerada la opción *sí, en primer lugar* en los resultados del primer cuestionario, pero en cambio sí aparece, aunque con un porcentaje bajo en los dos grupos en los resultados del segundo cuestionario. La opción *sí, en segundo lugar* apenas es elegida en la primera y segunda pasación en el grupo de los chicos 7,1%(1) en los dos casos, pero en el de las chicas en las dos pasaciones es del 28,6% (4). La opción *si, en tercer lugar* es considerable en el grupo de chicos en la respuesta del mes de septiembre 30,8%(4); pero en el mes de junio en ambos grupos el porcentaje que eligen esta opción es muy bajo.

III.7. Porque están mis amigos.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
si en tercer lugar	1	7,7%	0	,0%	2	15,4%	2	14,3%
no	12	92,3%	13	92,9%	11	84,6%	12	85,7%

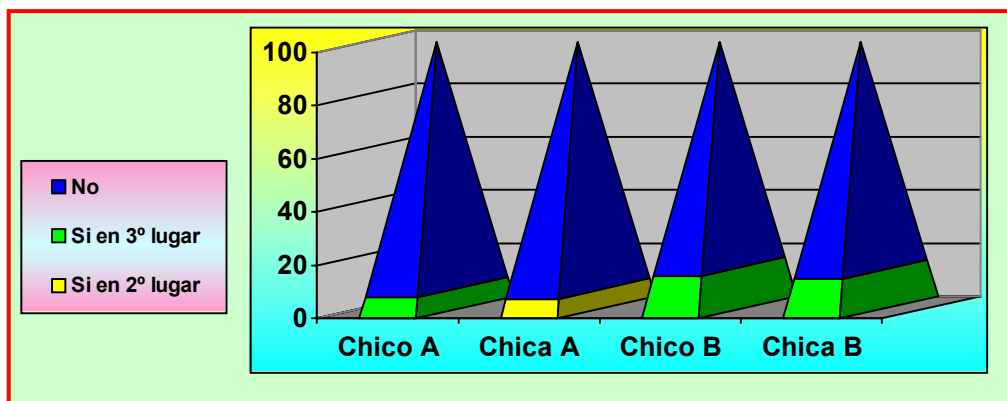


Tabla y Gráfico del Ítem III.7. Por que están mis amigos.

Es concluyente, que la razón por la que los alumnos/as de los dos grupos están estudiando *no es porque estén sus amigos*.

Tan solo en un porcentaje mínimo eligen como tercera opción en el caso de los chicos y en el grupo de chicas en la segunda toma de datos.

Diferencian bien el con quien pasan o les gustaría pasar el tiempo libre, de si estudias, es porque están tus amigos o amigas en el mismo centro.

III.8. Para ser una persona de provecho.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		chica B	
	Frec	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	4	30,8%	4	28,6%	3	23,1%	6	42,9%
si en segundo lugar	2	15,4%	2	14,3%	4	30,8%	3	21,4%
si en tercer lugar	3	23,1%	4	28,6%	3	23,1%	3	21,4%
no	4	30,8%	4	28,6%	3	23,1%	2	14,3%

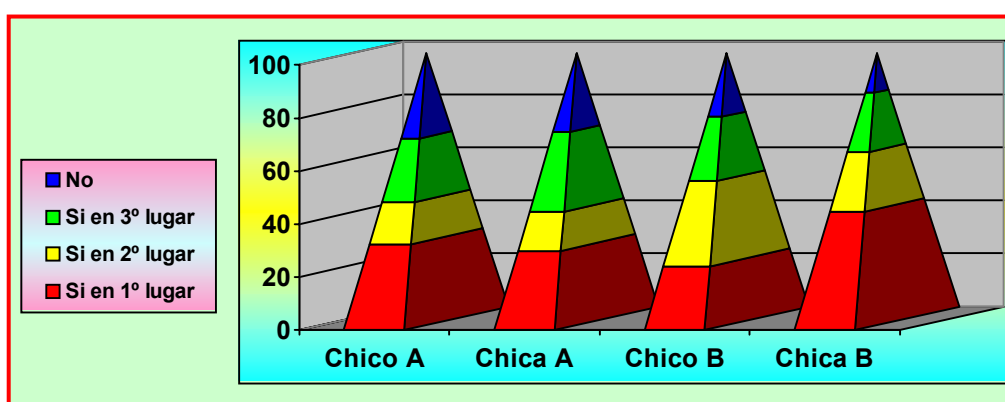


Tabla y Gráfico del Item III.8. Para ser una persona de provecho

En este caso, las tendencias en las respuestas de los dos grupos en los dos cuestionarios muestran un gran equilibrio. Son un 30,8%(4) del grupo de chicos los que deciden que estudian para *ser una persona de provecho en primer lugar* y desciende a un 28,6%(3) en la segunda medición; en cambio en el grupo de chicas de un 28,6 %(4) inicial pasa a un interesante 42,9% (6) en la segunda.

Si observamos la opción *sí, en segundo lugar* de esta cuestión aumenta en los dos grupos de la primera a la segunda medida aunque de forma escasa. La opción *sí, en tercer lugar* no se altera en el caso del grupo de chicos en las dos testaciones, (23,1%) y disminuye ligeramente de una medida a la siguiente en el caso de las chicas. También en el caso de la respuesta *no*; o sea, que no han decidido estudiar para ser unas personas de provecho tienen una cierta tendencia a la baja en los dos grupos, vista la segunda medida.

III.9. Otras opciones.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
si en segundo lugar	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
no	12	92,3%	14	100,0%	12	92,3%	13	92,9%

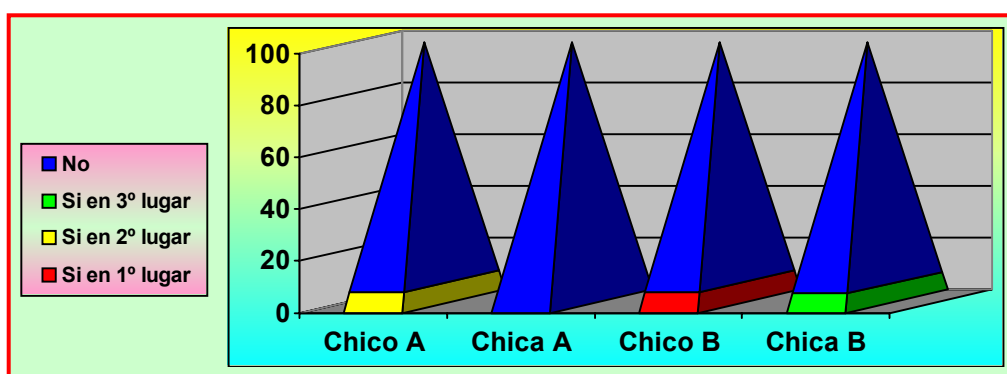


Tabla y Gráfico del ítem 9.9. Otras opciones

¡Esta claro! Los alumnos no plantean prácticamente ninguna otra opción de las propuestas en el cuestionario para ofertar alguna razón por la cual están estudiando.

IV. ¿DÓNDE SUELES PASAR LA MAYOR PARTE DE TU TIEMPO LIBRE?

IV.1. En mi casa.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	10	76,9%	12	85,7%	10	76,9%	12	85,7%
si en segundo lugar	2	15,4%	1	7,1%	2	15,4%	2	14,3%
si en tercer lugar	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
no	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%

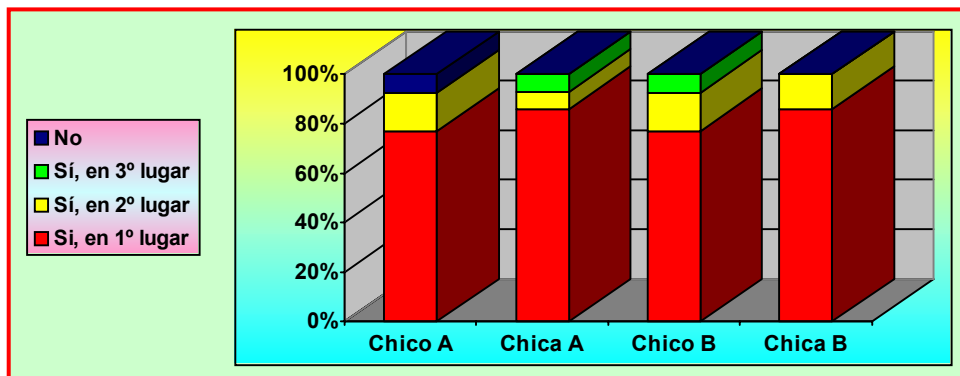


Tabla y Gráfico del Item IV.1. En mi casa.

Destacar como dato determinante, que en la primera toma de datos, tanto el grupo de chicos como el de chicas, han elegido como primera opción (*si, en primer lugar*) y de una forma clara, que pasan la mayor parte del tiempo libre en su casa con porcentajes de un 76,9%(10) y un 85,7%(12) en el mes de septiembre, aspecto que se mantiene también en los datos del mes de junio.

Al analizar los datos de los que han elegido que si pasan la mayor parte del tiempo libre en su casa *como segunda opción* presentan un porcentaje bajo y estable en los dos grupos y en las dos pasaciones, aunque en el caso de las chicas disminuye un poco en la segunda. Las dos últimas opciones, *sí, como tercera opción* y *no suelen pasar el tiempo libre en su casa* no supone ningún interés que sea estadísticamente significativo, dado su bajo porcentaje en los dos grupos y en las dos mediciones.

IV.2. En la calle, en el barrio.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
si en segundo lugar	2	15,4%	5	35,7%	6	46,2%	9	64,3%
si en tercer lugar	0	,0%	3	21,4%	1	7,7%	3	21,4%
no	10	76,9%	6	42,9%	5	38,5%	1	7,1%

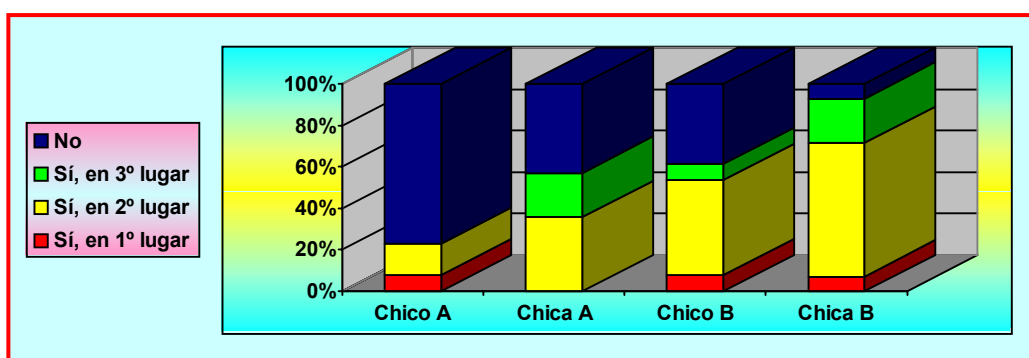


Tabla y Gráfico del ítem IV.2. En la calle, en el barrio.

Hay una modificación importante respecto a dónde pasan el tiempo libre. En las preguntas anteriores hemos visto que en el cuestionario de septiembre de forma mayoritaria el tiempo libre lo pasaban en el domicilio familiar, así lo demuestra su respuesta en el mes de septiembre. Pero durante el curso se produce un desplazamiento de sus respuestas en la ocupación del tiempo libre en el barrio o en la calle. Este cambio de preferencias puede ser inducido por la progresiva autonomía con respecto a sus padres y un cambio en las tendencias, como veremos a continuación, de con quién pasan su tiempo de ocio.

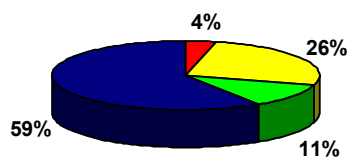
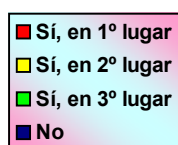
En la Tabla de Contingencia que sigue puede apreciarse que en ambos grupos se produce este efecto, aunque las diferencias significativas más acusadas se dan en el grupo de chicos con una elección del (46,2%) que lo señalan en 2º lugar.

Tabla de contingencia del ítem 10.2. En la calle, en el barrio.

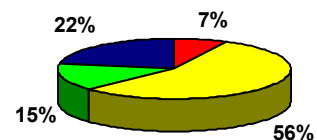
			ITEM2		Total
			GRUPO A	GRUPO B	
ITEM10.2	si, en primer lugar	Recuento	1	2	3
		% de ITEM10.2	33,3%	66,7%	100,0%
		% de ITEM2	3,7%	7,4%	5,6%
		% del total	1,9%	3,7%	5,6%
	si en segundo lugar	Recuento	7	15	22
		% de ITEM10.2	31,8%	68,2%	100,0%
		% de ITEM2	25,9%	55,6%	40,7%
		% del total	13,0%	27,8%	40,7%
	si en tercer lugar	Recuento	3	4	7
		% de ITEM10.2	42,9%	57,1%	100,0%
		% de ITEM2	11,1%	14,8%	13,0%
		% del total	5,6%	7,4%	13,0%
no	Recuento	16	6	22	
	% de ITEM10.2	72,7%	27,3%	100,0%	
	% de ITEM2	59,3%	22,2%	40,7%	
	% del total	29,6%	11,1%	40,7%	
Total		Recuento	27	27	54
		% de ITEM10.2	50,0%	50,0%	100,0%
		% de ITEM2	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Análisis comparativo

Septiembre 2002



Junio 2003



Figuras del ítem IV.2. En la calle, en el barrio. Pruebas de chi-cuadrado = 0.047

En la Tabla de Contingencia que como ejemplo del análisis estadístico se incluye para verificar las diferencias del comportamiento del grupo en los dos períodos donde se les pasó el cuestionario, comprobamos que el valor de Chi-cuadrado 0.047 que muestra diferencias significativas entre los datos de septiembre y los de junio, y ello se debe fundamentalmente al comportamiento de los chicos en las respuestas del mes de junio.

IV.3. En instalaciones deportivas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
si en segundo lugar	3	23,1%	0	,0%	2	15,4%	0	,0%
si en tercer lugar	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	2	14,3%
no	8	61,5%	13	92,9%	9	69,2%	12	85,7%

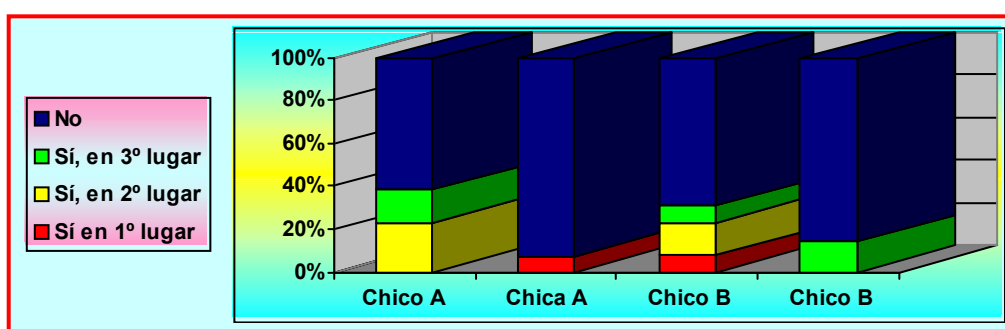


Tabla y Gráfico del Item IV.3. En instalaciones deportivas.

La frecuencia mayoritaria corresponde a los que señalan la opción *no suelo pasar la mayor parte del tiempo libre en instalaciones deportivas*, ésta aumenta de forma leve en el caso de los chicos desde septiembre a junio (del 61'5% pasa al 69,2%) y disminuye, de la misma forma, en el caso del grupo de chicas (del 92,9%, pasa al 85,7%).

Hay que señalar que la opción *sí, en tercer lugar* mantiene un porcentaje pequeño en la primera medición en el grupo de los chicos y baja en la segunda. En cambio en el grupo de las chicas no aparece en la primera pasación y en la segunda surge con un 14,3%. *Sí, en segundo lugar* aparece en las dos primeras mediciones de los dos grupos, pero desaparece en las segundas mediciones. *Si, en primer lugar* aparece en la primera medición de las chicas a y en la segunda de los chicos con porcentajes muy bajos.

De los datos queda claro que el alumnado no utiliza las instalaciones deportivas para la ocupación de su tiempo libre. En los item siguientes trataremos de averiguar en que actividades lo ocupan.

IV.4. En casa de otros familiares.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
si en segundo lugar	1	7,7%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
si en tercer lugar	1	7,7%	4	28,6%	3	23,1%	4	28,6%
no	10	76,9%	9	64,3%	8	61,5%	9	64,3%

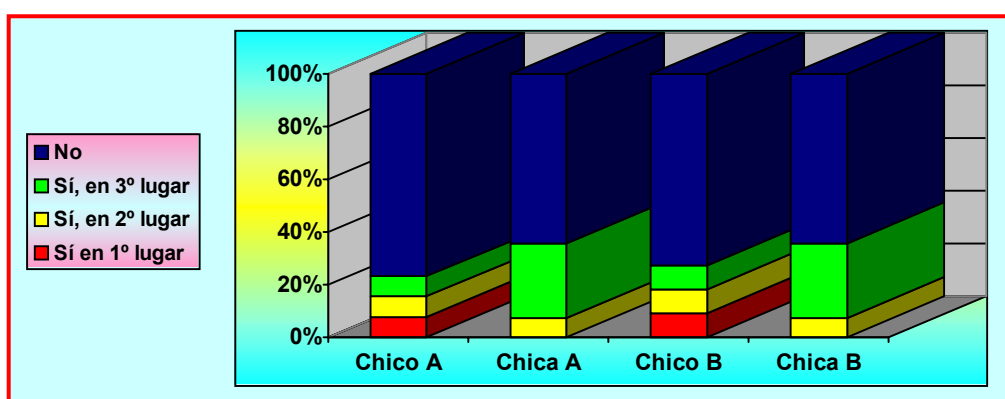


Tabla y Gráfico del Item IV.4. En casa de otros familiares

Volvemos a comprobar como *no* señalan la opción *suelo pasar la mayor parte de mi tiempo libre en casa de otros familiares* un número importante de alumnos. En la primera testación un 76,9% (10) y en la segunda un 61,5%(8) en el caso del grupo de chicos; en cambio en el grupo de las chicas se mantiene estable en un 64,3% en las dos medidas. *Sí, en tercer lugar* experimenta una subida en el grupo de chicos desde la primera medida a la segunda y se mantiene en el grupo de las chicas. Las opciones *sí, en segundo lugar* y *sí, en primer lugar* mantienen unos valores porcentuales muy bajos en los dos grupos y en las dos medidas.

IV.5. En casa de mis vecinos.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
si en tercer lugar	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	2	14,3%
no	12	92,3%	13	92,9%	12	92,3%	12	85,7%

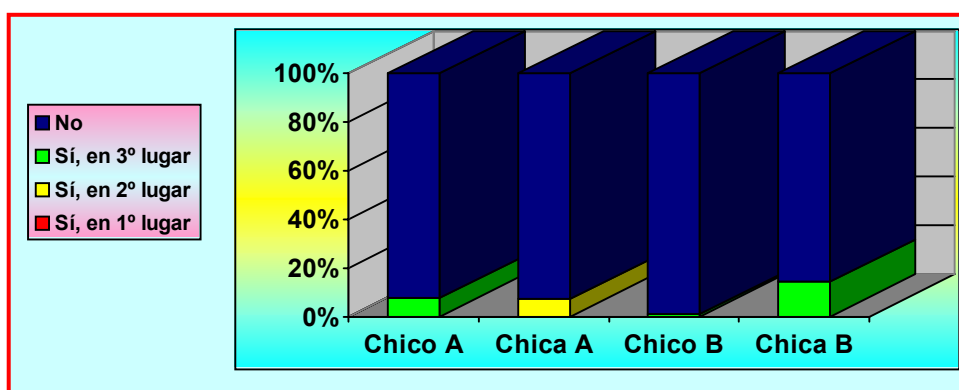


Tabla y Gráfico del Item IV.5. En casa de mis vecinos.

Es fácil concluir mirando la gráfica que la inmensa mayoría de los alumnos de los dos grupos, y con los datos arrojados en las dos medidas, que *no pasan la mayor parte de su tiempo libre en casa de los vecinos*. Con una mirada al diagrama huelga cualquier comentario.

IV.6. En la biblioteca o salas de estudio.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
si en segundo lugar	1	7,7%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
si en tercer lugar	1	7,7%	0	,0%	2	15,4%	3	21,4%
no	10	76,9%	9	64,3%	10	76,9%	10	71,4%

Tabla del Item IV.6. En la biblioteca o salas de estudio

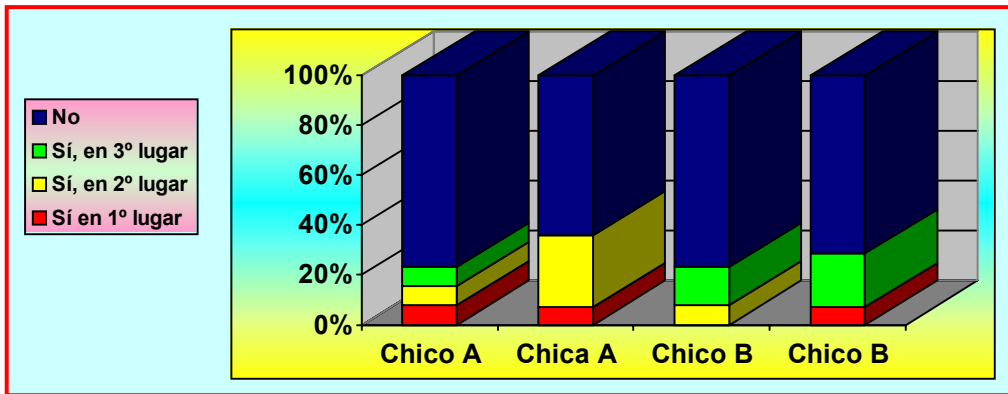


Gráfico del Item IV.6. En la biblioteca o salas de estudio

Los datos de septiembre y de junio resaltan mayoritariamente la opción *no pasamos el tiempo libre en bibliotecas ni salas de estudio*. Los que han señalado *sí en primer lugar*, aunque en un porcentaje escaso se mantiene en la segunda pasación en el grupo de chicas. El pequeño número de alumnos (1) que ha elegido *sí en segundo lugar* en el caso de los chicos se mantiene, en cambio en el caso del grupo de chicas que tenía un porcentaje de 28,6(4) en la primera toma de datos baja a un 0%. Los que han elegido *sí en tercer lugar* en el caso de los chicos y de las chicas aumenta, aunque un mayor porcentaje en el grupo de estas últimas.

IV.7. En salas de juego.

	Grupos-Género							
	chico		chica		chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en tercer lugar	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
No	11	84,6%	14	100,0%	13	100,0%	14	100,0%

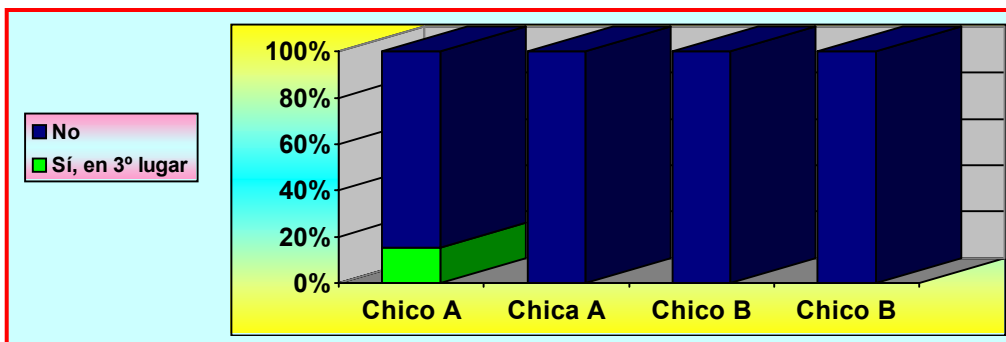


Tabla y Gráfico del item IV.7. En salas de juego.

Hecha una excepción del 15,4% (2) de alumnos que en el grupo de los chicos y en el mes de septiembre, señala en tercer lugar que pasa la mayor parte de su tiempo en salas de juego, es total la evidencia de que los alumnos *no* han elegido *que pasan la mayor parte de su tiempo libre en salas de juego* en ninguna opción.

IV.8. En ciber-cafés.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
no	13	100,0%	14	100,0%	12	92,3%	14	100,0%

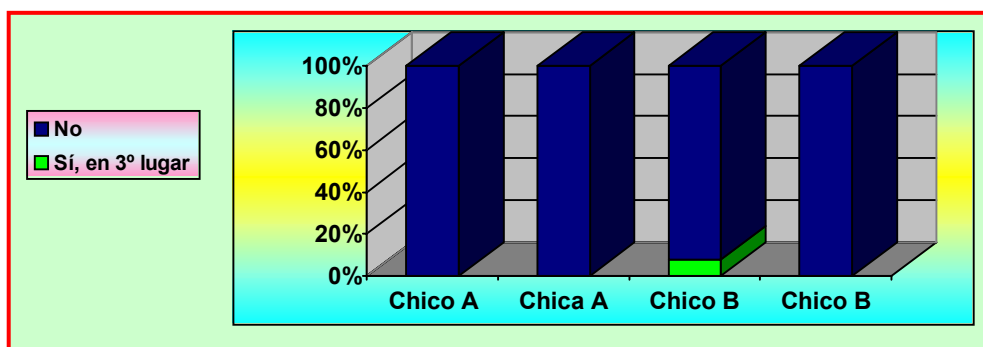


Tabla y Gráfico del Item Iv.8. En ciber-cafés

Salvo el 7,7%, o sea, un chico y en la segunda toma de datos señala en tercer lugar *que pasa la mayor parte de su tiempo en ciber-cafés*, es rotunda la evidencia de que los alumnos *no* han elegido *que pasan la mayor parte de su tiempo libre en ciber-cafés* ninguna opción.

IV.9. Otras.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	2	15,4%	2	14,3%	0	,0%	2	14,3%
si en tercer lugar	0	,0%	3	21,4%	2	15,4%	0	,0%
no	11	84,6%	9	64,3%	11	84,6%	12	85,7%

Tabla del Item IV.9. Otras

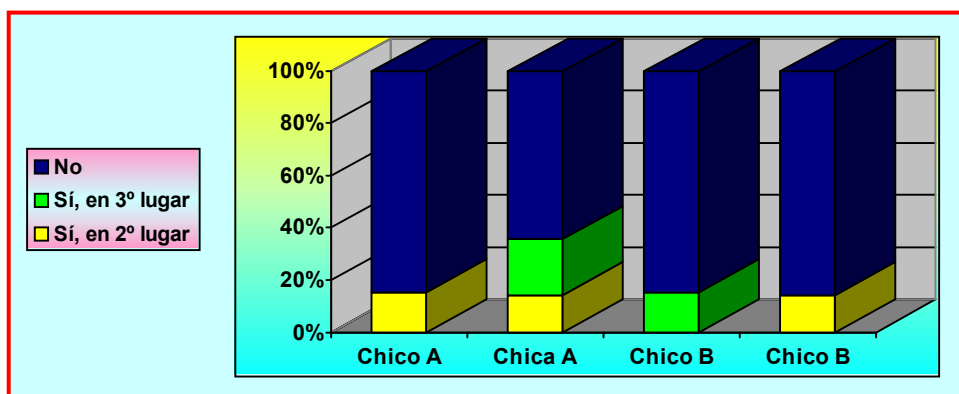


Gráfico del Ítem IV.9. Otras

La gran mayoría de alumnos *no* señalan otras opciones a las mencionadas en el cuestionario *donde suelen pasar la mayor parte del tiempo libre*, aunque en el grupo de chicos hay un 15,4% que sí aporta otra opción en *segundo lugar* en la primera pasación; este mismo porcentaje pasa a aportar algo pero *en tercer lugar* en la segunda pasación. En el caso del grupo de chicas hay un 14,3%(2) que aportan otras opciones *en segundo lugar* y un 21,4% (3) que la aportan en tercer lugar en la primera medición, pero en la segunda persiste solamente el porcentaje del 14,3%(2) en el segundo lugar de otras opciones.

V.- PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS ASIGNATURAS QUE HAN COLABORADO A SU EDUCACIÓN EN VALORES.

Se les informa al pasar el cuestionario en el mes de septiembre que señalen de su experiencia de Educación Primaria (que mayoritariamente han cursado en el centro y de las semanas que llevan asistiendo a clase en Educación Secundaria), aquellas asignaturas que le hayan enseñado más cosas buenas desde el punto de vista humano; sobre educación en valores (normas, actitudes, hábitos).....etc. Se les planea que marquen con una "X" las tres que cumplen estos requisitos.

En el mes de Junio se les indica que comparen sus experiencias pasadas con lo que ha ocurrido durante todo el curso de Primero de Educación Secundaria a punto de finalizar, a la hora de señalar las aportaciones de las distintas asignaturas en el ámbito actitudinal.

V.1. Matemáticas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
no	13	100,0%	14	100,0%	12	92,3%	14	100,0%

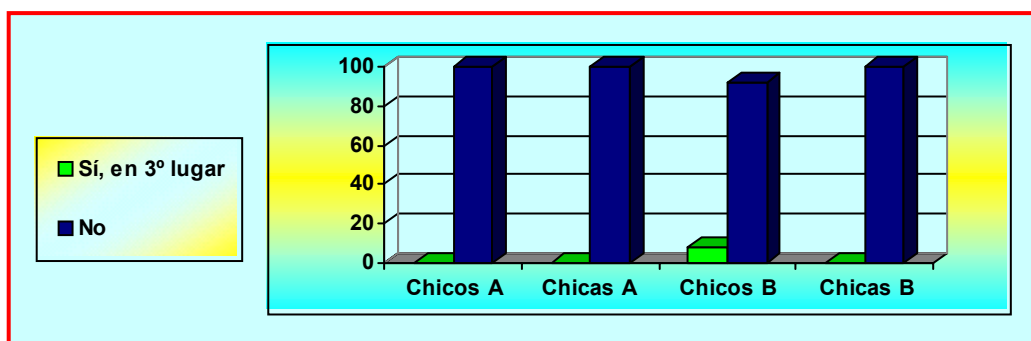


Tabla y Gráfico del Item V.1. Matemáticas.

La proporción de alumnos que *no* han señalado a la asignatura de matemáticas, como una que le ha transmitido cosas buenas (valores, actitudes, hábitos) es prácticamente absoluta. Únicamente existe un alumno que la ha considerado en *tercer lugar* en el mes de junio.

V.2. Lengua Castellana y Literatura.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
no	13	100,0%	14	100,0%	12	92,3%	12	85,7%

Tabla del Item V.2. Lengua Castellana y Literatura.

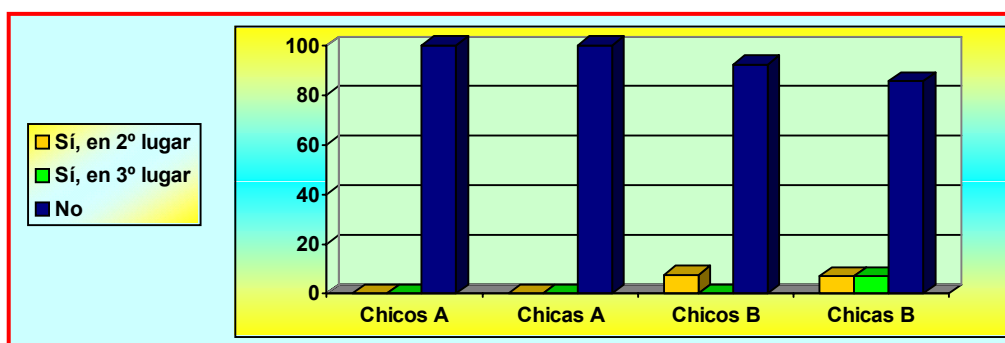


Gráfico del Item V.2. Lengua Castellana y Literatura.

El porcentaje de alumnos que *no* han señalado a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 1º de ESO, como la que más cosas (valores, actitudes, hábitos) en ambos grupos es muy alta; de un 93,3%(12) en el caso de los chicos y 85% (12) en el caso de las chicas. No hay alumnos que señalan *si en primer lugar*. Los que optan por la opción *sí en segundo lugar*, es de un alumno en cada uno de los grupos. Solo hay una chica que señala la opción *sí en tercer lugar*.

V.3. Lengua Extranjera.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no	13	100,0%	14	100,0%	13	100,0%	14	100,0%

Tabla del Item V.3. Lengua Extranjera

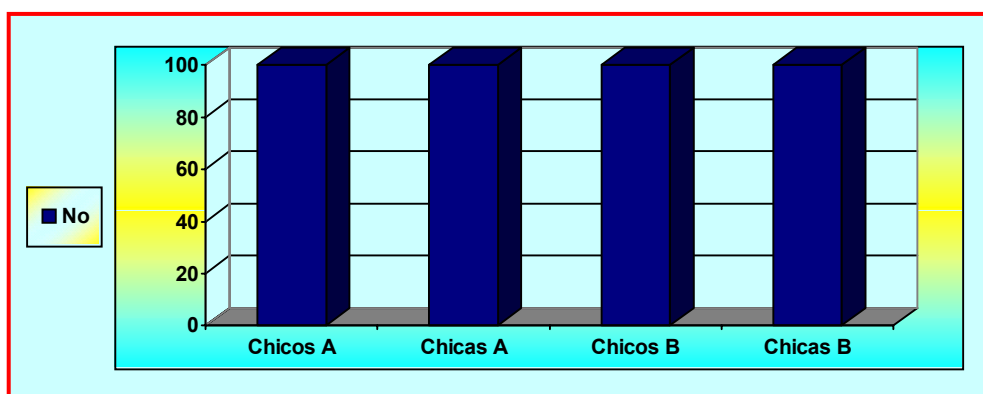


Tabla y Gráfico del Item V.3. Lengua Extranjera

Nuestra lectura es inequívoca en el caso de la Lengua Extranjera, ya que ningún alumno/a ha considerado que en esta le han transmitido cosas buenas desde el punto de vista humano.

V.4.1. Francés.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no	13	100,0	14	100,0	13	100,0	14	100,0

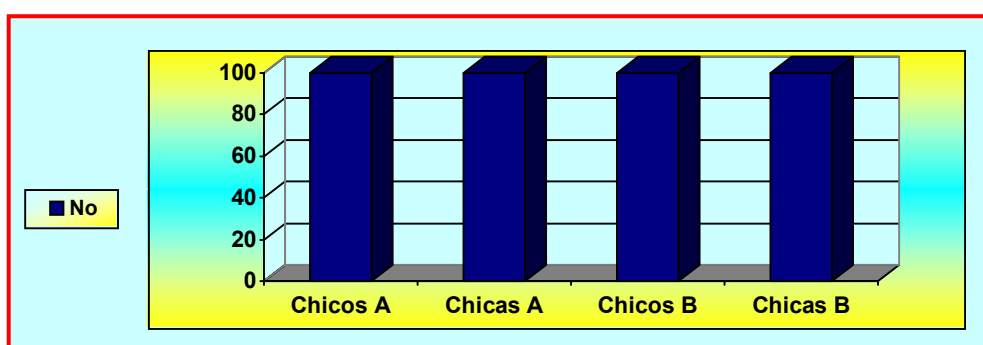


Tabla y Gráfico del Item V.4.1. Francés

V.4.2.- Inglés.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no	13	100,0	14	100,0	13	100,0	14	100,0

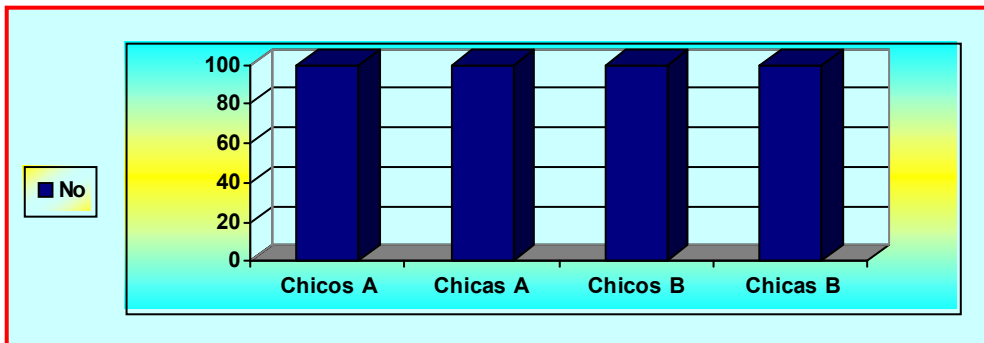


Tabla y Gráfico del Item V.4.2. Inglés

La respuesta es idéntica para Francés que para Inglés; no hay ningún solo alumno o alumna que ha creído que estas asignaturas le han transmitido cosas buenas desde el punto de vista humano.

V.5. Tecnología.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en tercer lugar	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
no	12	92,3%	14	100,0%	13	100,0%	14	100,0%

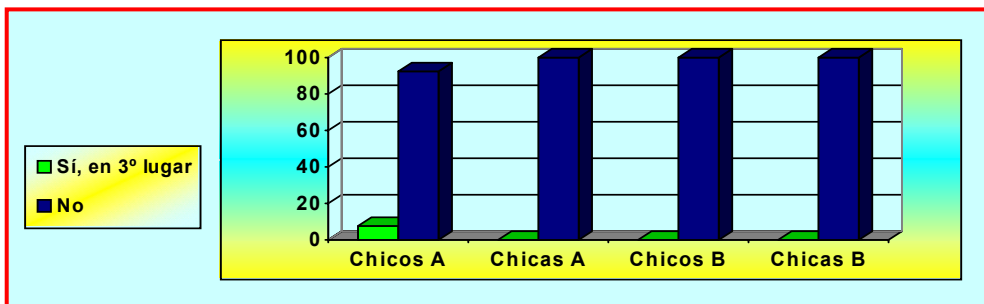


Tabla y Gráfico del Item V.5. Tecnología

V.6. Ciencias de la Naturaleza.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
no	13	100,0%	14	100,0%	11	84,6%	14	100,0%

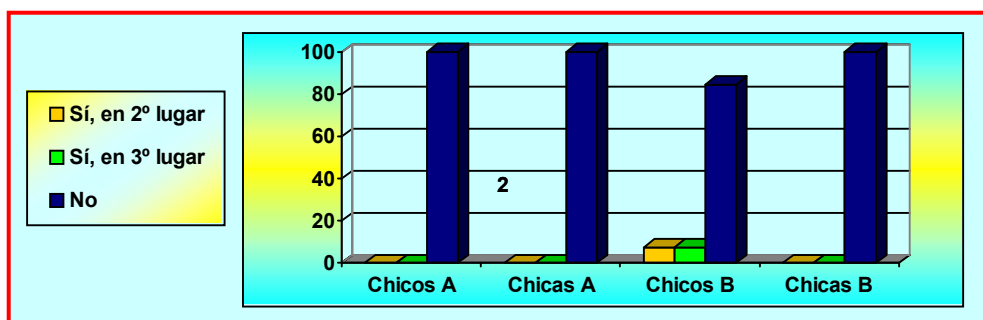


Tabla y Gráfico del Ítem V.6. Tecnología

No consideran ni al área de Tecnología ni de Ciencias Naturales donde durante este curso, se le hayan transmitido a los alumnos valores actitudes, hábitos y normas desde el punto de vista humano según estos. En el caso de Ciencias de la Naturaleza ha sido señalada una vez en *segundo lugar* y otra en *tercer lugar* en el grupo de chicos

V.7. Ciencias Sociales.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
si en segundo lugar	1	7,7%	0	,0%	2	15,4%	2	14,3%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	3	23,1%	5	35,7%
no	12	92,3%	14	100,0%	7	53,8%	6	42,9%

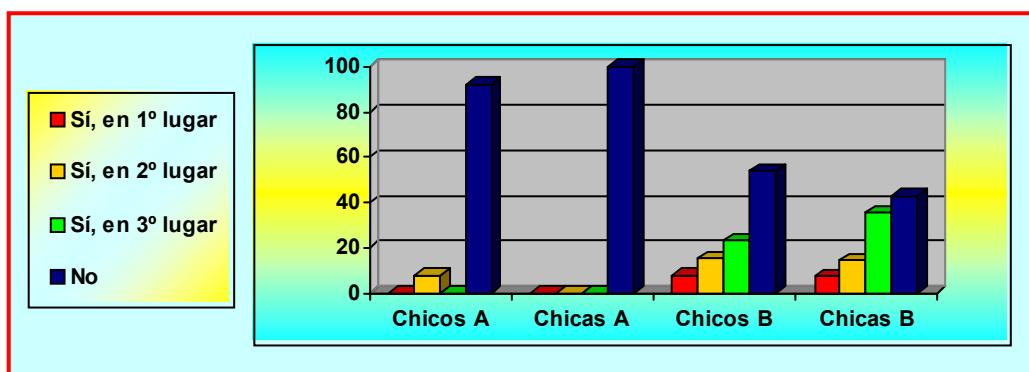
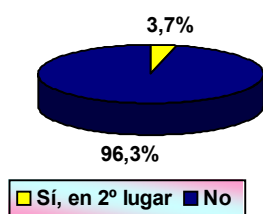


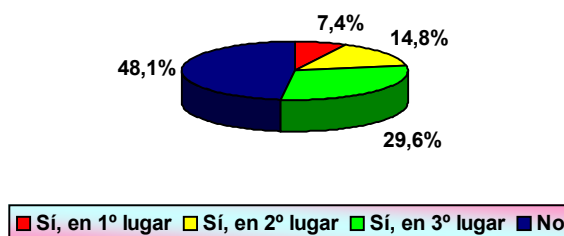
Tabla y Gráfico del Item V.7. Ciencias Sociales.

En el caso del Área de Ciencias Sociales existe un cambio significativo en la orientación de las respuestas de los alumnos, aunque siguen siendo considerables los casos que *no* señalan el área en cuestión como fuente de aportación de valores, actitudes y normas; en el caso que nos ocupa, un 53,8% (7) del grupo de chicos y un 42,9% (6) del grupo de las chicas así lo han considerado.

Septiembre 2002



Junio 2003



Figuras del Item V.7. Ciencias Sociales. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson =0.001.

Las diferencias se producen por el cambio de opción en el mes de Junio tanto de chicos como de chicas al elegir en 2º y 3º lugar a esta asignatura.

V.8. Religión y Moral Católica.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	5	38,5%	8	57,1%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	3	21,4%
no	13	100,0%	14	100,0%	6	46,2%	2	14,3%

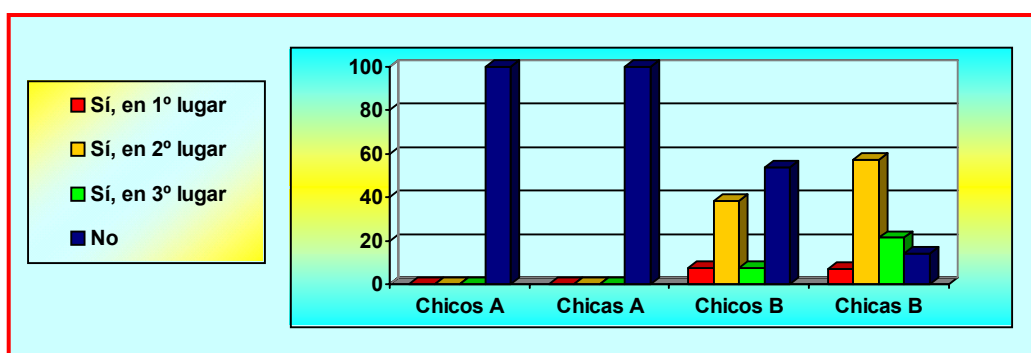
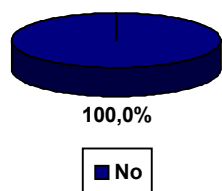


Tabla y Gráfico del Ítem V.8. Religión y Moral Católica.

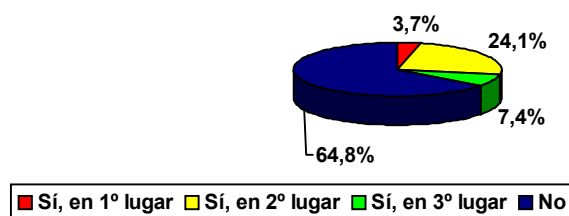
En el caso del Área de Religión y Moral Católica existe un cambio a considerar en la orientación de las respuestas de los alumnos. Experimenta un aumento importante los que han considerado *sí en segundo lugar* subiendo a un 38,5% (5) en los chicos y un 57,1% (8) en el grupo de chicas.

Las diferencias significativas vienen producidas por la modificación de la respuesta *sí, en segundo lugar* experimentada en junio por ambos grupos.

Septiembre 2002



Junio 2003



Figuras del Ítem V.8. Religión y Moral Católica. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson = 0, 04

V.9. Educación Física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si, en primer lugar	1	7,7%	0	,0%	11	84,6%	11	78,6%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
no	12	92,3%	14	100,0%	0	,0%	1	7,1%

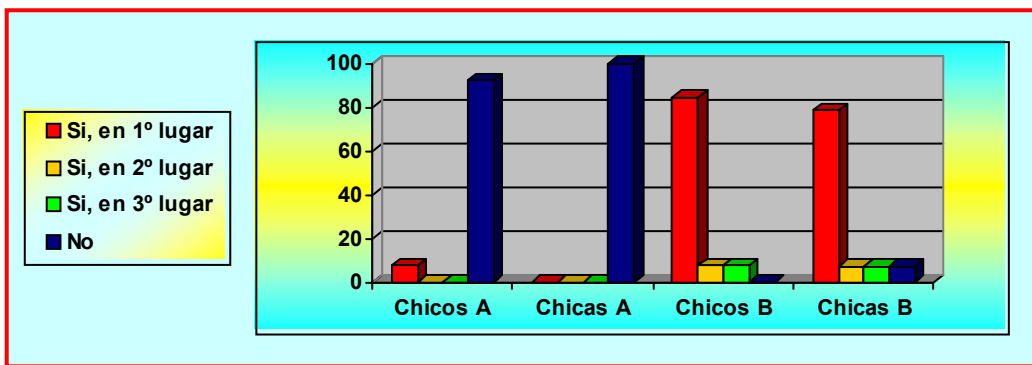
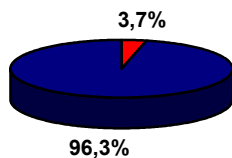


Tabla y Gráfico del Item 12.10. Educación Física.

Nos encontramos en el caso del área de Educación Física de 1º de ESO un cambio radical en las tendencias. Es casi nula (una alumna) la proporción de alumnos que han considerado que la E. F. *no les ha transmitido cosas buenas* (valores, hábitos, actitudes y normas) desde el punto de vista humano. Es muy escasa la cantidad de alumnos que han considerado *si, en segundo y en tercer lugar* 7,7% (1) en el caso de los chicos y 7,1% (1) en el caso de las chicas en las dos estimaciones

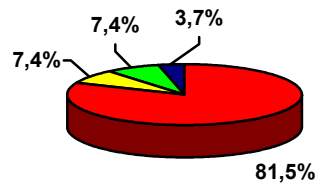
Análisis comparativo

Septiembre 2002



■ Si, en 1º lugar ■ No

Junio 2003



■ Si, en 1º lugar ■ Si, en 2º lugar ■ Si, en 3º lugar ■ No

Figura el Item 12.10. Educación Física. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson = 0.010

Lo verdaderamente significativo es el gran incremento experimentado en la dimensión *si, en primer lugar* en la adquisición de valores, hábitos, actitudes y normas por parte del alumnado que considera les ha aportado este área, pues así lo han significado el 84,6% (11) del grupo de chicos y el 78,6% (11) del grupo de chicas.

12.11. Música.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no	13	100,0%	14	100,0%	13	100,0%	14	100,0%

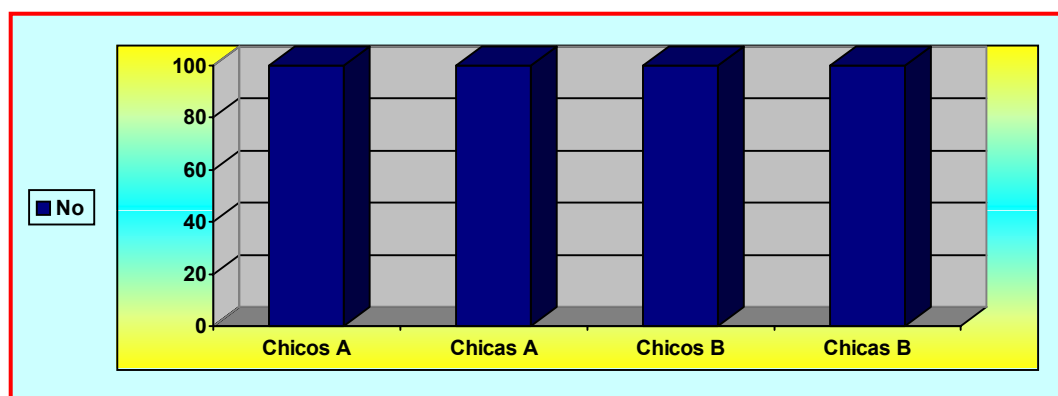


Tabla y Gráfico de ítem 12.11. Música.

Huelga cualquier comentario. La música en ningún caso la han considerado como una asignatura transmisora de valores los alumnos de 1º de ESO.

V.11. Tutoría.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
si en tercer lugar	0	,0%	0	,0%	6	46,2%	3	21,4%
no	13	100,0%	14	100,0%	7	53,8%	10	71,4%

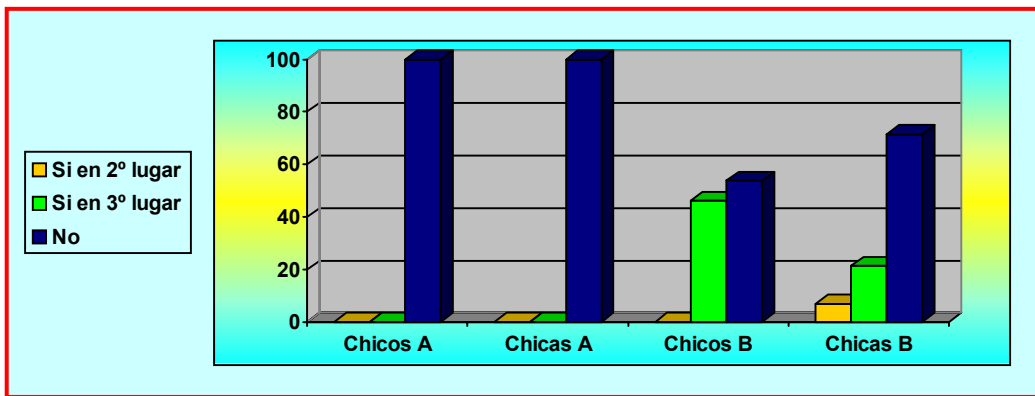
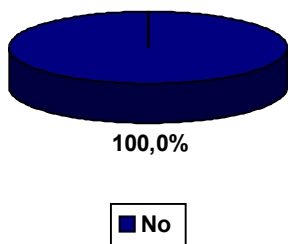


Tabla y Gráfico del Item V.11.Tutoría.

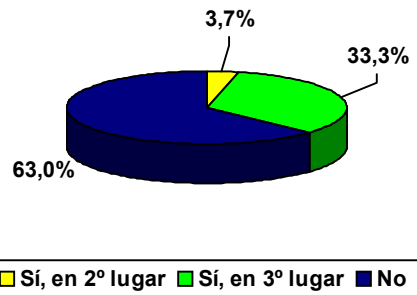
En esta actividad docente la totalidad del alumnado ha experimentado un cambio en su concepción sobre la transmisión de valores. Durante el curso se modifica incluso llegando los valores de Junio a presentar diferencias significativas. Es evidente, que el trabajo conjunto con el profesor tutor es sin duda el responsable de este cambio, tanto en la concepción de los chicos como de las chicas.

Análisis comparativo

Septiembre 2003



Junio 2003



Figuras del Item V.11.Tutoría. Pruebas de chi-cuadrado de Pearson = 0.002

V.12. Educación Plástica y Visual.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	2	15,4%	0	,0%
no	13	100,0%	14	100,0%	11	84,6%	14	100,0%

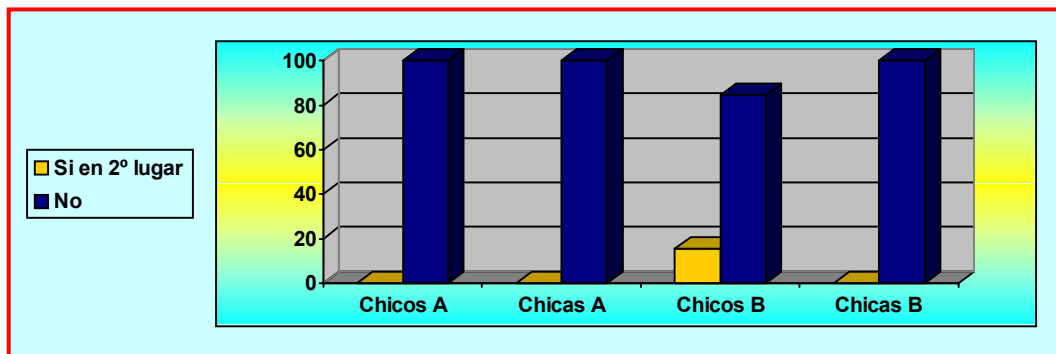


Tabla y Gráfico del V.12. Educación plástica y visual

V.13. Enseñanzas complementarias.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
si en segundo lugar	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
no	13	100,0%	14	100,0%	12	92,3%	14	100,0%

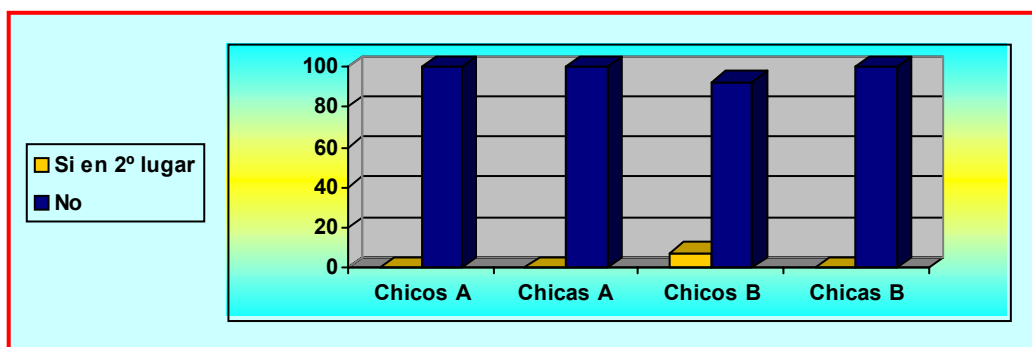


Tabla y Gráfico del Item 12.14. Enseñanzas complementarias.

Ni la Educación Visual y Plástica ni las Enseñanzas Complementarias ha supuesto un espacio de transmisión de valores para el alumnado durante el curso.

Resumiendo, diremos que los alumnos participantes en el estudio, y refiriéndonos al apartado I del cuestionario, de manera mayoritaria viven con sus padres en el hogar familiar. Que lo hacen además con una media de dos a tres hermanos y con escasa presencia de otros miembros familiares (abuelos, tíos, primos...).

En el apartado II de con quien pasan su tiempo libre hay que significar que la opción del pasar el tiempo libre con sus padres como primera opción en el mes de septiembre, se va desplazando a ocuparlo con sus amigos y amigas, teniendo poca aceptación las opciones de pasar el tiempo libre con monitores o con otras personas.

Las razones por las que estudian, mencionadas en el apartado III, nos indican que mayoritariamente se decantan que estudian para *ser una persona de provecho en primer lugar* y no lo hacen ni por agradar a sus padres, ni por que la Enseñanza Secundaria es obligatoria.

En el apartado IV destacamos que pasan mayoritariamente el tiempo libre en su casa, aunque a lo largo del curso comienzan a tener significatividad el pasarlo en la calle y en el barrio. De los datos reflejados queda claro que el alumnado no utiliza las instalaciones deportivas para la ocupación de su tiempo libre.

Entre las asignaturas que desde su percepción consideran que mas le han transmitido actitudes, valores, normas, hábitos positivos de conducta, reflejadas sus respuestas en el apartado V, se señalan la Educación Física, la Educación Religiosa, la Tutoría y las Ciencias Sociales.

1.- VALOR RESPONSABILIDAD.

1.1.- Cuestiones generales.

Item 1. Colaboro en la recogida del material.

	Grupos-Género							
			Chicas A		Chicos B		Chicas B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	6	42,9%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	5	35,7%	6	46,2%	9	64,3%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	2	15,4%	2	14,3%
la mayoría de las veces	3	23,1%	1	7,1%	3	23,1%	2	14,3%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%

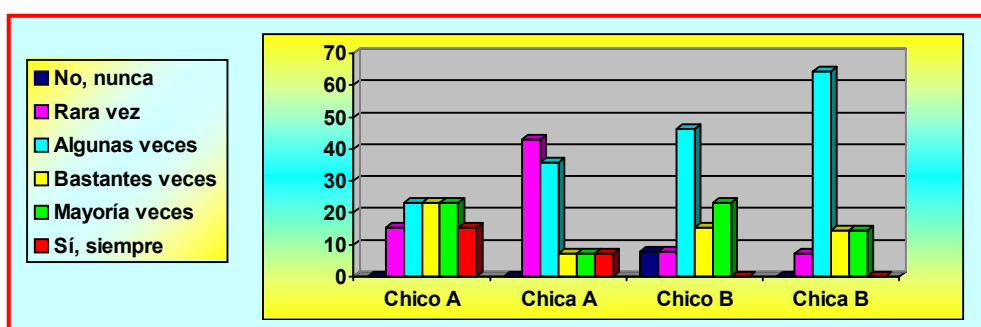


Tabla y Gráfico del Item 1. Colaboro en la recogida del material.

Sobre la cuestión colaboro en la recogida del material el grupo de chicos en los datos del mes de septiembre muestran valores idénticos, un 23,1% (3), en las opciones centrales (*algunas veces*, *bastantes veces* y *la mayoría de las veces*), bajando a un (15,4%) en las elecciones *rara vez* y *si, siempre*. En la toma de datos de junio se experimenta una preferencia por la alternativa *algunas veces* 46,2% (6) y la *mayoría de las veces*. En el grupo de chicas, en el primer cuestionario, destacan las opciones *rara vez* y *algunas veces* (78,6%) entre ambas; en cambio en el cuestionario de junio destaca un gran incremento de la alternativa *algunas veces* con un (64,3%) sobre las demás. Tanto en chicos como en chicas el desplazamiento hacia opciones positivas se ha notado a lo largo del curso.

Necesitamos, “educar en la Ética de la responsabilidad, ésta es complemento de la libertad, (dice Prada Márquez, B. I. 2003)¹ el ser humano es el único ser conocido hasta hoy que puede asumir responsabilidades”. Somos responsables tanto de lo que hacemos como de lo que dejamos de hacer.

¹ Prada Márquez, Blanca Inés (2003). *Epistemología, Diversidad, Ética y valores (Ensayos)*. Bucaramanga, Colombia. Publicaciones UIS

Item 2. Ayudo a colocar el material en el almacén después del trabajo.

	Grupos-Género							
			Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	2	14,3%	2	15,4%	4	28,6%
algunas veces	2	15,4%	5	35,7%	5	38,5%	8	57,1%
bastantes veces	2	15,4%	4	28,6%	3	23,1%	0	,0%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	2	14,3%
si, siempre	4	30,8%	0	0%	0	,0%	0	,0%

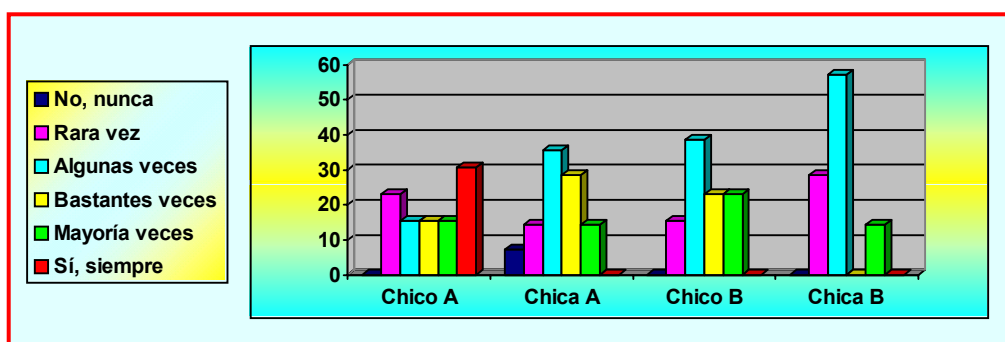


Tabla y Gráfico del Ítem 2. Ayudo a colocar el material en el almacén después del trabajo

En esta cuestión en la primera medición del grupo de chicos, no contemplan la opción *no, nunca*; en la opción *rara vez*, hay un 23,1% (3). Es de destacar la opción *sí, siempre* con un 30,8%(4) que en la valoración de junio desaparece de la elección de los alumnos, alcanzando los valores centrales un aumento, especialmente la alternativa *algunas veces*, con un 38,5% (5).

En el grupo de chicas en la primera valoración mantienen unos porcentajes muy equilibrados en las alternativas centrales *algunas veces* y *bastantes veces*. En la segunda estimación solo se dan tres alternativas: la opción *algunas veces* con un 57,1% (8), presentando guarismos menores la alternativa *la mayoría de las veces* y *rara vez*.

En ambos grupos se aprecia una tendencia a evolucionar a las posiciones centrales *algunas veces* y *bastantes veces*, ésta última más acusada en los chicos. Sin embargo ningún alumno ni alumna señala la opción *sí, siempre* en el mes de junio, lo que puede achacarse a una valoración más crítica sobre su actuación.

Item 3. Llevo un seguimiento individual de mi trabajo en Educación Física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	8	61,5%	12	85,7%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	0	,0%	5	38,5%	6	42,9%
la mayoría de las veces	1	7,7%	0	,0%	4	30,8%	2	14,3%
si, siempre	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	3	21,4%

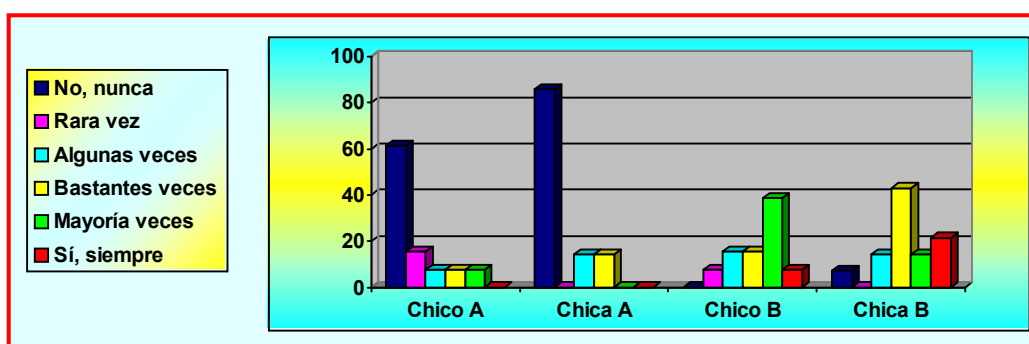


Tabla y Gráfico del Item 3. Llevo un seguimiento individual de mi trabajo en Educación Física

En el cuestionario de septiembre en el grupo de chicos las opciones *algunas veces*, *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* tienen el mismo porcentaje (7,7%). Los valores más altos los aporta la opción *no, nunca* con un (61,5%), seguido de *rara vez* con un (15,4%).

El grupo de chicas, se comporta de forma análoga donde la opción *no, nunca*, llega hasta un 85,7% (12) obteniendo valores muy bajos *algunas veces* y *bastantes veces*; el resto no han sido señalados por los alumnos/as. En la valoración final los dos grupos muestran valores parecidos, pues hay un descenso radical de la elección *no, nunca* y se incrementan los valores como *bastantes veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* en los dos grupos.

En la tabla de contingencia que sigue podemos observar que al realizar el análisis comparativo de los resultados globales del primer cuestionario (septiembre) y del segundo (junio), las diferencias entre ambos grupos son significativas.

Tabla de Contingencia

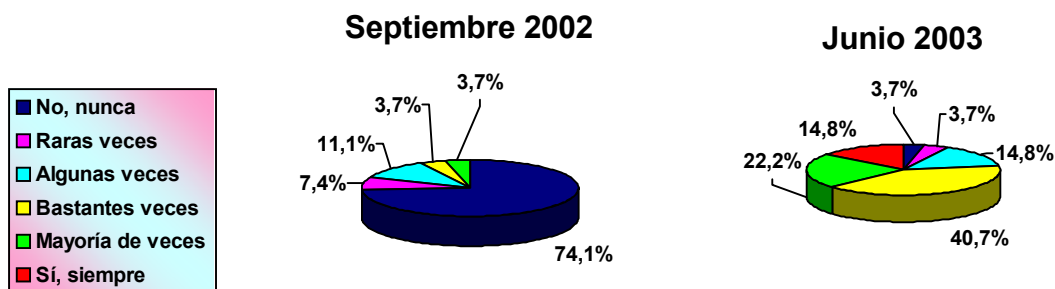
		ITEM2		Total
		GRUPO A	GRUPO B	
no, nunca	Recuento	20	1	21
	% de ITE3	95,2%	4,8%	100,0%
	% de ITEM2	74,1%	3,7%	38,9%
	% del total	37,0%	1,9%	38,9%
rara vez	Recuento	2	1	3
	% de ITE3	66,7%	33,3%	100,0%
	% de ITEM2	7,4%	3,7%	5,6%
	% del total	3,7%	1,9%	5,6%
algunas veces	Recuento	3	4	7
	% de ITE3	42,9%	57,1%	100,0%
	% de ITEM2	11,1%	14,8%	13,0%
	% del total	5,6%	7,4%	13,0%
bastantes veces	Recuento	1	11	12
	% de ITE3	8,3%	91,7%	100,0%
	% de ITEM2	3,7%	40,7%	22,2%
	% del total	1,9%	20,4%	22,2%
la mayoría de las veces	Recuento	1	6	7
	% de ITE3	14,3%	85,7%	100,0%
	% de ITEM2	3,7%	22,2%	13,0%
	% del total	1,9%	11,1%	13,0%
si, siempre	Recuento	1	4	5
	% de ITE3	7,7%	100,0%	100,0%
	% de ITEM2	3,7%	14,8%	7,4%
	% del total	1,9%	7,4%	7,4%
Total	Recuento	27	27	54
	% de ITE3	50,0%	50,0%	100,0%
	% de ITEM2	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla de contingencia del Item 3. Llevo un seguimiento individual de mi trabajo en Educación Física

En el análisis de la tabla de contingencia, es interesante destacar como en el mes de septiembre los educandos señalaron de forma mayoritaria (el (74,1%), 21 alumnos, la opción *no llevo un seguimiento individual de mi trabajo en Educación Física*, dejando un margen muy pequeño para todas las demás posibilidades.

Sin embargo, en la valoración de Junio el cambio que se produce es significativo, ya que el porcentaje de la opción *no, nunca* pasa al (3,7%).

Análisis comparativo



Figuras del del Item 3. Llevo un seguimiento individual de mi trabajo en Educación Física. Valor de chi-cuadrado = 0.016

Valores como los de la opción *bastantes veces* pasa de un (3,7%) 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 ahora obtiene a un (14,8%).

La suma de los opciones positivas (*bastantes veces, la mayoría de las veces y sí, siempre*) es del (77,7%), porcentaje este al que contribuyen tanto el grupo de chicos como de chicas. Hay que indicar que el alumnado no estaba acostumbrado a llevar ningún tipo de seguimiento por escrito de los contenidos de Educación Física, a la que exclusivamente le habían dado un carácter práctico procedimental. Como se indica en el diario, en los primeros días de curso este tipo de seguimiento individual de sus actuaciones en el área de Educación Física les parecía extraño al alumnado.

Está claro que lo educativo “*es lo conformador de la personalidad del alumnado, es decir la optimización en la configuración cognitiva como persona*”. (Seirul.lo Vargas, F. 1999:62)². A lo largo del curso escolar se ha ido confirmando la gran evolución de los alumnos en el seguimiento de su trabajo en Educación Física de manera casi general, como una muestra de su responsabilidad personal.

² Seirul.lo Vargas, Francisco (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Zaragoza. INDE Publicaciones.

Item 4. Tengo cuidado en dejar ordenadas las cosas después de usarlas.

	Grupos-Género							
			Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	0	,0%	2	15,4%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	0	,0%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	6	42,9%	4	30,8%	5	35,7%
la mayoría de las veces	6	46,2%	4	28,6%	1	7,7%	7	50,0%
si, siempre	3	23,1%	3	21,4%	3	23,1%	1	7,1%

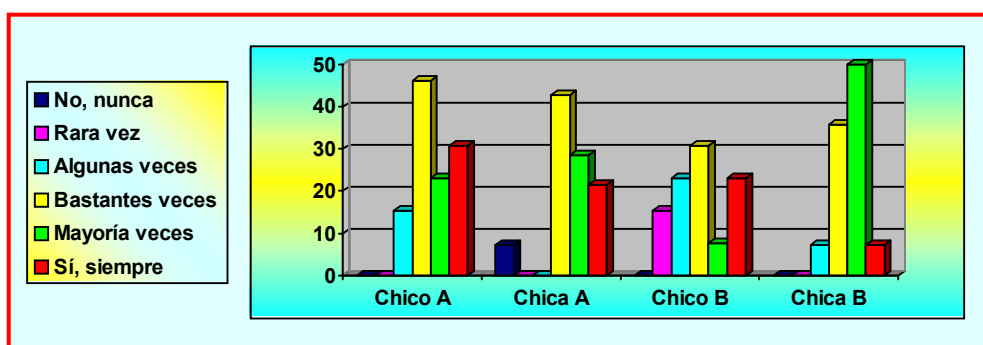


Tabla y Gráfico Item 4. Tengo cuidado en dejar ordenadas las cosas después de usarlas

En el mes de septiembre la frecuencia mayoritaria pertenece a la alternativa *bastantes veces* en los dos grupos analizados. Las tres primeras opciones (*no, nunca, rara vez y algunas veces*), en ambos casos, son minoritarias, casi ni se contemplan en algunos casos; las dos últimas siguen en importancia a la alternativa *bastantes veces*, siendo considerable el porcentaje de las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* en los dos grupos.

En la segunda estimación no apreciamos cambios relevantes fuera del notable incremento experimentado por la categoría *la mayoría de las veces* en el grupo de chicas. “*La forma en como se conducen las actuaciones personales, a costa de mecanismos propios es capaz de desencadenar esos resultados*”, es lo que en opinión de Meinel, K. y Schnabel, G. (1988)³ expresada en su obra *Teoría del movimiento, puede ser fuente de educación*.

³ Meinel, K. y Schnabel, G. (1988). *Teoría del movimiento humano: motricidad deportiva*. Buenos Aires. Stadium

Item 5. Suelo realizar las tareas que me encomiendan.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	0	,0%	1	7,1%	3	23,1%	4	28,6%
bastantes veces	1	9,1%	2	14,3%	3	23,1%	0	,0%
la mayoría de las veces	7	63,6%	4	28,6%	4	30,8%	7	50,0%
si, siempre	3	27,3%	5	35,7%	2	15,4%	3	21,4%

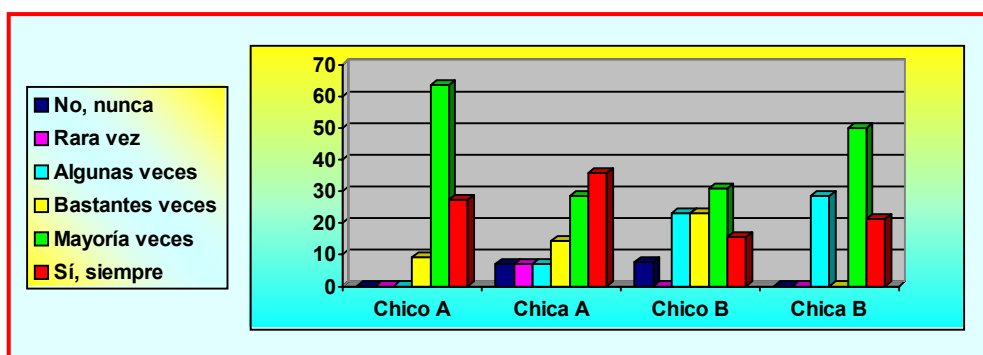


Tabla y Gráfico del Ítem 5. Suelo realizar las tareas que me encomiendan

Vemos como en los dos grupos en la primera toma de datos, apenas tienen preferencia por las tres primeras alternativas (*no, nunca, rara vez y algunas veces*); la categoría *bastantes veces* la señalan pero de forma minoritaria. Existe una mayor atracción por las opciones *la mayoría de las veces* (un 63,6% de chicos y un 28,6% en el grupo de chicas) y la opción *sí, siempre*, que es algo mayor en el grupo de éstas.

En la segunda valoración se igualan más todas las opciones, aunque algunas siguen sin ser estimadas o muy poco consideradas (las dos primeras) y otras tienen un pequeño repunte como la opción *la mayoría de las veces* (50,0%) en el caso del grupo de chicas.

La realización de las tareas encomendadas, entre ellas las tareas físico-deportivas hará que el alumnado pueda acceder a niveles educativos, “*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, F.1999:63)⁴.

⁴ Seirul.lo Vargas, Francisco (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Zaragoza. INDE Publicaciones.

Item 6. Ayudo por iniciativa propia sin que me lo soliciten.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	16,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	5	41,7%	7	50,0%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	4	33,3%	4	28,6%	6	46,2%	5	35,7%
la mayoría de las veces	1	8,3%	2	14,3%	2	15,4%	2	14,3%
si, siempre	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	5	35,7%

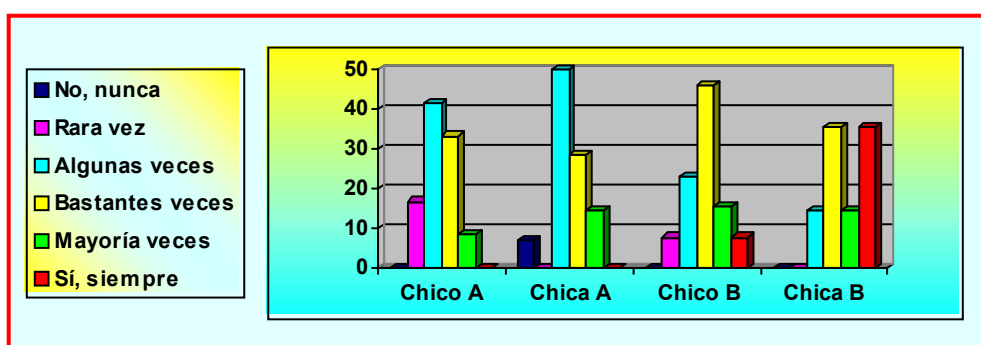


Tabla y Gráfico del Ítem 6. Ayudo por iniciativa propia sin que me lo soliciten.

Comprobamos como aparece en los datos del mes de junio la alternativa *sí, siempre*, con bastante representatividad (sobre todo en las chicas con un 35,7%), teniendo en cuenta que en septiembre no era considerada en ningún caso. En la primera medición destacan las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* en los dos grupos de una forma clara sobre otras opciones minoritarias como *rara vez* y *la mayoría de las veces*. En líneas generales esto se mantiene en los datos el mes de junio sólo que la dimensión *bastantes veces* se ve favorecida por la preferencia de los dos grupos (46,2% y 35,7%), en los chicos y en las chicas respectivamente).

Esta tendencia hacia posiciones positivas nos lleva a pensar que el alumnado va consiguiendo un grado paulatino de autonomía en sus decisiones, sin necesidad de estar continuamente recordando la importancia de la ayuda a los demás y la necesidad del trabajo en equipo. En este aspecto, coincidimos con la opinión de Palomares Cuadros, J. (2003:34 y ss.)⁵ al considerar 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*”.

⁵ Palomares Cuadros, Juan (2003). *Motivaciones, hábitos y uso de los espacios del Parque Periurbano “Dehesas del Generalife”*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Item 7. Pido el turno para hablar y espero que me toque.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	2	14,3%	0	,0%	1	7,7%
algunas veces	2	15,4%	4	28,6%	5	38,5%	2	15,4%
bastantes veces	5	38,5%	2	14,3%	3	23,1%	2	15,4%
la mayoría de las veces	3	23,1%	3	21,4%	3	23,1%	3	23,1%
si, siempre	0	,0%	3	21,4%	1	7,7%	5	38,5%

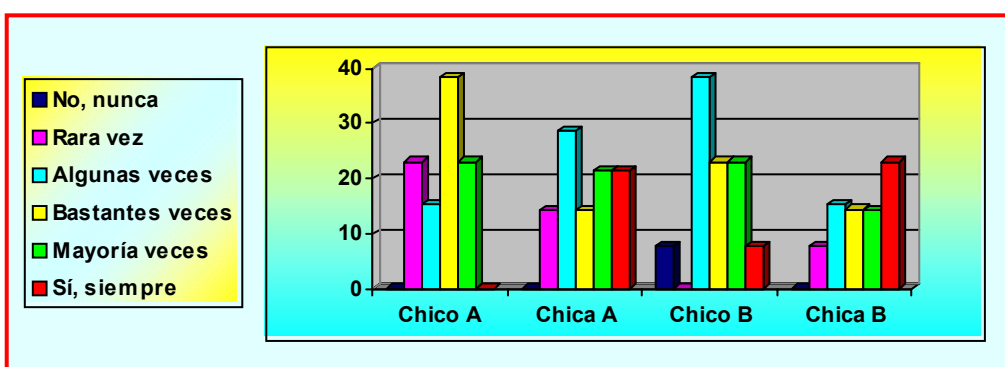


Tabla y Gráfico del Item 7. Pido el turno para hablar y espero que me toque.

En esta ocasión los porcentajes están bastante distribuidos en los dos grupos en las dos estimaciones, pero, no obstante, podemos hacer algunas consideraciones al respecto, tales como:

- el considerable crecimiento de la alternativa *algunas veces* (38,5%) en la segunda evaluación, en los chicos en detrimento de la opción *rara vez* y *bastantes veces*.
- El descenso de la opción *algunas veces* en el grupo de chicas en la segunda pasación a favor de la opción *si, siempre* (38,5%).
- Igualdad relativa en todas las categorías.

Item 8. Trabajo más cuando no está presente el profesor.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	2	15,4%	2	15,4%	4	28,6%
rara vez	5	38,5%	4	30,8%	3	23,1%	9	64,3%
algunas veces	4	30,8%	6	46,2%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	0	,0%	0	,0%	3	23,1%	0	,0%
la mayoría de las veces	0	,0%	0	,0%	2	15,4%	1	7,1%
si, siempre	3	23,1%	1	7,7%	1	7,7%	0	,0%

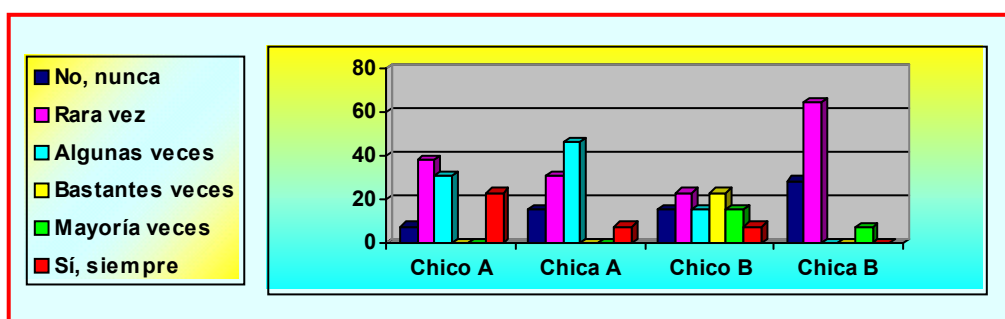


Tabla y Gráfico del Ítem 8. Trabajo más cuando no está presente el profesor.

En los datos de septiembre de ambos grupos podemos observar comportamientos parecidos; las opciones más señaladas han sido *rara vez* y *algunas veces* con un (38,5%) y (30,8%) en el grupo de chicos y (30,8%) y (46,2%) respectivamente en el grupo de chicas.

En la segunda pasación se da una circunstancia curiosa; mientras que en el grupo de los chicos todas las categorías se reparten los porcentajes de una forma bastante equilibrada oscilando entre un (23,1%) de las opciones *rara vez* y *bastantes veces* y un (7,7%) de la alternativa *no, nunca*; en el caso del grupo de chicas se muestra predilección por dos opciones: *no, nunca* con un (28,6%) y *rara vez* con un (64,3%) aunque de forma casi simbólica una alumna anota la opción *la mayoría de las veces*.

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”. (Aldea López, E. 2004:4)⁶. Los datos de nuestra investigación son contundentes, la presencia del profesor es clave a la hora de motivar para el trabajo.

⁶ Aldea López, Eliana (2004). *La Evaluación en Educación en valores*. www.saladelectura.com

Item 9. Comienzo y termino las tareas que tengo a la hora prevista.

	Grupos-Género							
	chico		chica		chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	6	42,9%	2	15,4%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	1	7,1%	3	23,1%	3	23,1%
bastantes veces	4	30,8%	1	7,1%	4	30,8%	4	30,8%
la mayoría de las veces	0	,0%	3	21,4%	4	30,8%	3	23,1%
sí, siempre	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	3	23,1%

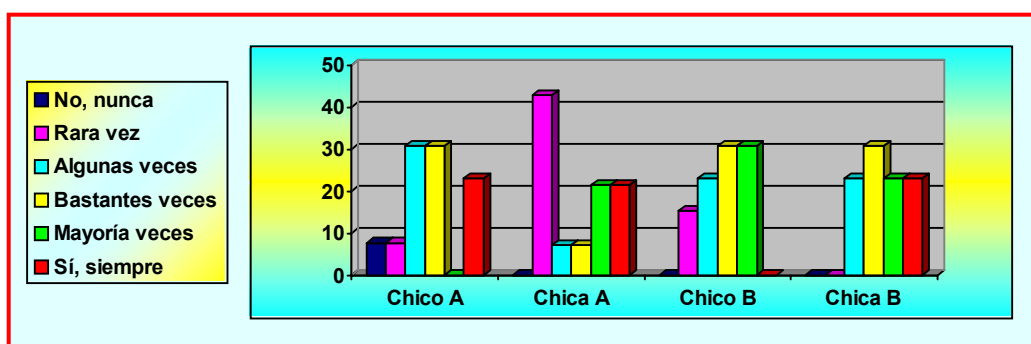
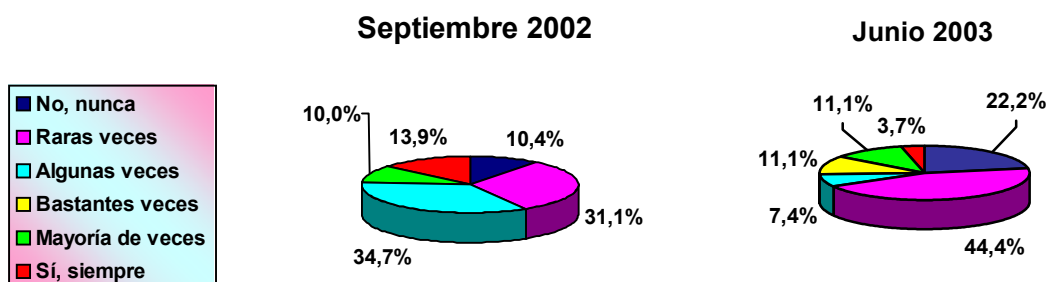


Tabla y Gráfico del Item 9. Termino las tareas que tengo a la hora prevista.

Si en la primera evaluación en los dos grupos que analizamos podemos apreciar un gráfico en dientes de sierra; en la segunda el dibujo que resulta es más estable y proporcionado. Así en el grupo de los chicos pasamos de un porcentaje de un (7.7%) de las dos primeras alternativas (*no, nunca* y *rara vez*) a un (30,8%) en las dos siguientes (*algunas veces, bastantes veces*); no se reseña la opción *la mayoría de las veces* y la opción *sí, siempre* pasa a un (23,1%). En el grupo de chicas sucede algo parecido; pasamos de no tener en cuenta la variable *no, nunca*, a un (42,9%) en la opción *rara vez*.

En la segunda apreciación en el caso de los chicos no se estiman las opciones primera y última y las demás ascienden de una forma muy gradual desde la opción *rara vez*, con un (15,4%) hasta la opción *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (30,8%). En el grupo de las chicas podemos hacer una descripción por bloques; en el primero, las opciones *no, nunca* y *rara vez* no son señaladas; el segundo con las opciones mayoritarias *algunas veces* y *bastantes veces* (23,1%) y (30,8%) respectivamente y las dos últimas *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (23,1%) cada una.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 9. Comienzo y termino las tareas que tengo a la hora prevista. Valor de **chi-cuadrado** de Pearson = 0.012

El valor de **chi-cuadrado** de Pearson muestra significatividad estadística motivada por las diferencias en las respuestas en la valoración realizada al final de curso donde se experimenta un notable aumento de la inclinación de los alumnos en las opciones *rara vez* que pasa de un (31,1%) a un (44,4%); de la misma forma la opción *no, nunca*, que era de un (10,4%) pasa al final del curso a un (22,2%) y la opción *algunas veces*, sufre un notable descenso en cuanto a porcentaje se refiere, pasando de un (34,7%) a un (7,4%).

La respuesta *la mayoría de veces* pasa en el conjunto total pasa a un (11,1%) en los datos de junio y la elección *la mayoría de las veces*, apenas experimenta cambios, pues, pasa de un (10,4%) a un (11,1%). Baja de forma considerable la alternativa *sí, siempre*, de un (13,9%) a un (3,7%) en la valoración de Junio. Estos datos lejos de agradarnos nos causan una sorpresa negativa ya que en este ítem sucede, a la luz de los datos, justo lo contrario de lo que pretendíamos que el alumnado fuese responsable de su tiempo, mejorando su puntualidad, encontrándonos que en general no comienza ni termina las tareas a la hora prevista.

Muchos, considera Ortiz Camacho, M^a del M. (2002:78)⁷ “interpretan la responsabilidad como una carga, el peso de algo que hay que cumplir o hacer. (La autora se está refiriendo a la educación en valores a través del trabajo corporal), y continúa...cuando se desempeña una función con eficiencia y efectividad dan como resultado la satisfacción y la alegría de haber cumplido”.

⁷ Ortiz Camacho, Maria del Mar (2002). *Expresión corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 10. Estoy atento/a a las actividades que realizamos en clase.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	0	,0%	3	23,1%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	5	38,5%	4	28,6%
la mayoría de las veces	4	30,8%	6	42,9%	2	15,4%	5	35,7%
si, siempre	2	15,4%	4	28,6%	3	23,1%	5	35,7%

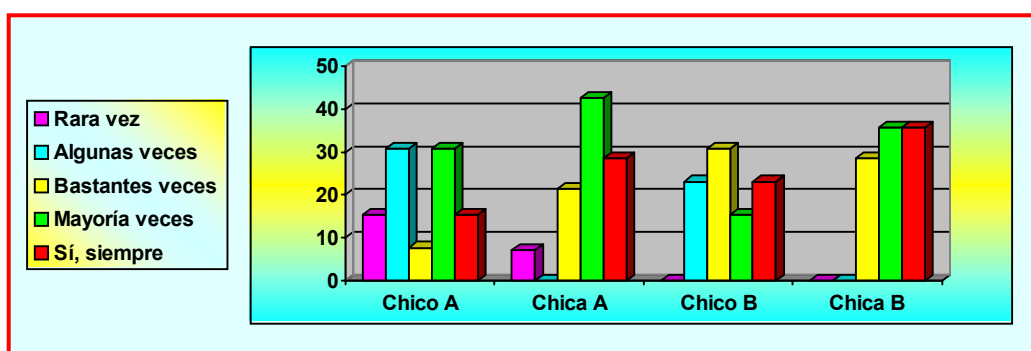


Tabla y Gráfico del Item 10. Estoy atento a las actividades que realizamos en clase.

En la tabla de frecuencias y porcentajes podemos apreciar como en el grupo de las chicas se muestra unos resultados parecidos en la primera y la segunda toma de datos, pues, apenas tienen relevancia las tres primeras elecciones (*no, nunca, rara vez y algunas veces*) y muestran valores parecidos las tres últimas (*bastantes veces, la mayoría de las veces, sí, siempre*) en torno al (30%) cada una en la valoración de junio. En el grupo de los chicos se presenta bastante desigualdad en todas las categorías en la primera estimación pero se estabiliza algo más en la segunda sobre todo las cuatro últimas opciones (*algunas veces, bastantes veces, la mayoría de las veces y sí, siempre*) con un (23,1%),(38,5%), (15,4%) y un (23,1%) de forma respectiva.

Romero Cerezo, C. y Cepero González, M. (2002:118)⁸, consideran que “*la atención en la práctica de actividades es una habilidad instrumental básica y tiene que ver con las actitudes corporales positivas*”. En nuestro grupo se aprecia una evolución hacia posiciones más positivas en cuanto a la capacidad de atención y a la capacidad de apreciación de los estímulos relevantes.

⁸ Romero Cerezo, Cipriano y Cepero González, Mar (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 11. Escucho y dialogo para intercambiar puntos de vista.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	7	50,0%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	4	30,8%	5	35,7%	7	53,8%	3	21,4%
la mayoría de las veces	4	30,8%	1	7,1%	2	15,4%	7	50,0%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%

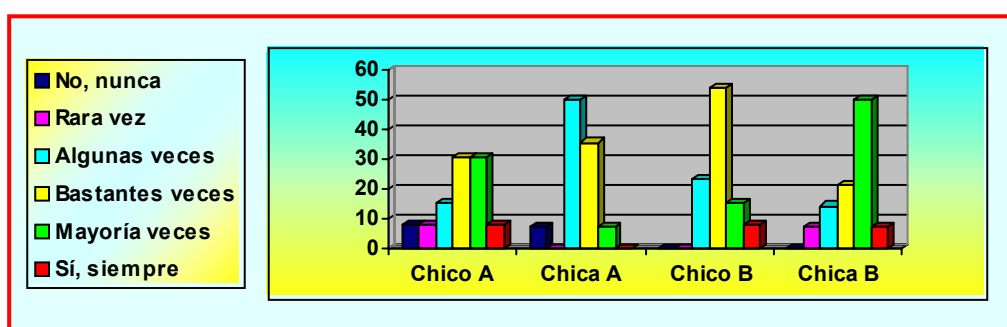


Tabla y Gráfico del Ítem 11. Escucho y dialogo para intercambiar puntos de vista.

Los dos grupos en la segunda pasación muestran características parecidas, ya que ningún alumno ni alumna se inclina por la alternativa *no, nunca* y de forma minoritaria por la *sí, siempre* (7,7%) en el grupo de chicos y (7,1%) en el de las chicas; en éste último y en las siguientes categorías (*rara vez, algunas veces, bastantes veces*) crecen de forma gradual. En el grupo de chicos es la opción *bastantes veces* la que se duplica y pasa a un (53,8%). En la segunda estimación todas las opciones tienen porcentajes muy bajos o no tienen ninguna atracción para los alumnos/as menos las respuestas (*algunas veces, bastantes veces y la mayoría de las veces*) en el grupo de chicos y las opciones *bastantes veces y la mayoría de las veces* en el grupo de chicas.

Pérez Redondo, T. y Satangegaard, M. (2000:86)⁹ entienden que “*el diálogo, el debate y la confrontación de ideas deberían constituir el eje de cualquier planteamiento metodológico*”. En nuestra investigación podemos resumir diciendo que hay un leve desplazamiento durante el curso a las opciones de valoración positiva (*bastantes veces, la mayoría de las veces y sí, siempre*), aunque las subidas no son espectaculares.

⁹ Pérez Redondo, Teresa y Stangegaard, Martin (2000). Programa de actividad física y salud: diseño y puesta en práctica. Una propuesta para llevar a la práctica en el bloque de contenidos de Condición Física y Salud. En Salinas García, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 12. Participo en las tareas de forma correcta y apropiada.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	4	30,8%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	3	23,1%	6	42,9%
la mayoría de las veces	5	38,5%	7	50,0%	3	23,1%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	3	21,4%

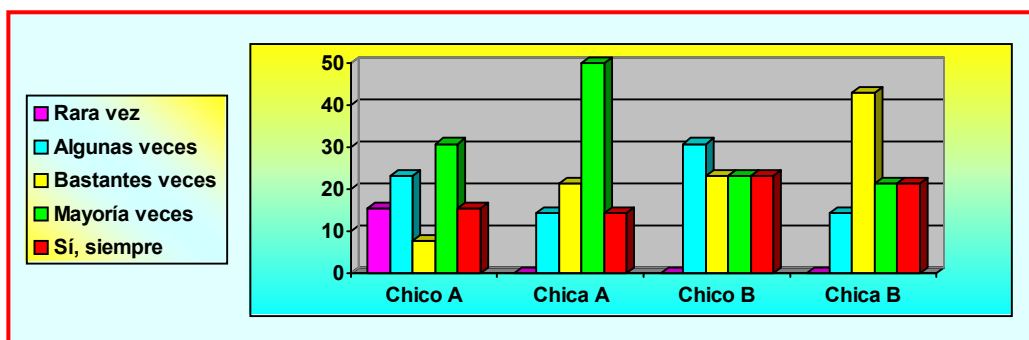


Tabla y Gráfico del Item 12. Participo en las tareas de forma correcta y apropiada.

Destacamos que ninguno de los alumnos ha elegido las opciones *no*, *nunca* y *rara vez*, excepción hecha en esta última por el grupo de chicos en el mes de septiembre.; en este grupo (chicos) en la primera pasación se mantiene una estructura en dientes de sierra en todas las opciones, aspecto que se estabiliza en los datos de junio, quedando una meseta entre el (23,1%) y el (30,8%) en todas las opciones.

En el grupo de las chicas y en la primera estimación sobresale la elección de la respuesta *la mayoría de las veces* con un (50,0%) permaneciendo el resto entre el (14,3%) y el (21,4%). En la segunda estimación es la respuesta *bastantes veces*, la que más número de ellas la elige, un (42,9%). Muestran igual porcentaje de un (21,4%), las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*.

La percepción del alumnado durante todo el curso es que participa en las tareas de clase, más acusada en el grupo de chicas que en el de chicos. Esta percepción se ve corroborada como veremos en el análisis de sus reflexiones en las entrevistas en grupo

Item 13. Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	5	35,7%	0	,0%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	6	46,2%	5	35,7%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	28,6%	6	46,2%	8	57,1%
si, siempre	4	30,8%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%

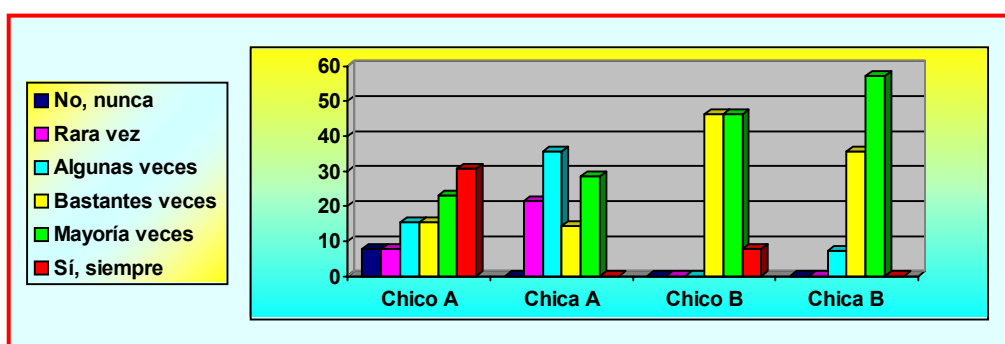
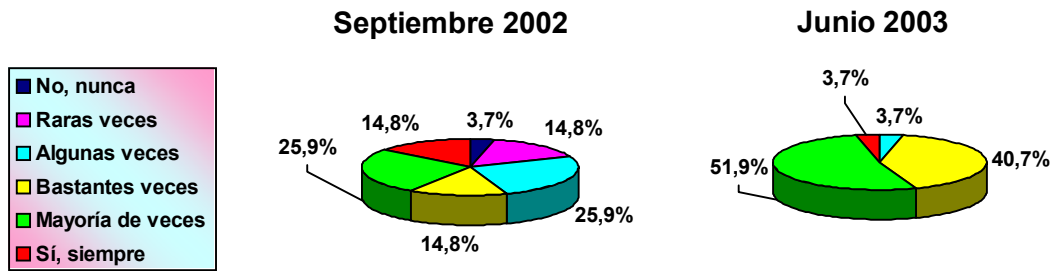


Tabla y Gráfico del Item 13. Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo.

En las estimaciones hechas en septiembre en el grupo de los chicos, los valores de sus respuestas están distribuidos en todas las dimensiones; siendo las que menos porcentaje tienen las dos primeras (*no, nunca, rara vez*) con un (7,7%), seguidas de las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* con una frecuencia de 2 alumnos, finalizando con las dos últimas que son los que mejores guarismos ofrecen: un (23,1%) *la mayoría de las veces* y un (30,8%) la opción *sí, siempre*.

En la segunda valoración todas las respuestas se concentran en las opciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (46,2%) cada una y la opción *si, siempre* con un (7,7%). En el grupo de chicas pasa algo parecido, en la primera pasación no hay alumnas que elijan la primera y la última opción; los porcentajes se distribuyen de forma desigual en el resto de opciones, pero en la segunda toma de datos la predilección de las alumnas se centra en la respuesta, *la mayoría de las veces* (57,1%) y con porcentajes gradualmente menores las posibilidades *bastantes veces* y *algunas veces*.

Análisis comparativo



Figuras del Item 13. Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo.

En la valoración de principio de curso vemos como todas las opciones aparecen con alguna frecuencia; es el caso de las opciones *rara vez*, *bastantes veces*, y *sí, siempre* con un (14,8%) cada una; este porcentaje asciende en el caso de las respuestas *la mayoría de las veces* y *algunas veces*, y desciende a un testimonial (3,7%) en el caso de la dimensión *no, nunca*.

Podemos comprobar como en la valoración de junio ante la pregunta: *Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo*, los alumnos de forma mayoritaria muestran su preferencia por las respuestas *la mayoría de las veces* en un (51,9%) y *bastantes veces* en un (40,7%) dejando un porcentaje menor para las opciones *sí, siempre* y *algunas veces* con un (3,7%).

Las diferencias entre las valoraciones de septiembre y junio en ambos grupos de las opciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* son el hecho que permite que el valor de chi-cuadrado = 0.005 muestre significatividad estadística.

Como dice Hubert, A. (1977)¹⁰ “*esta acción sobre sí mismo es posible porque el alumno pone en acción energías inherentes a su propia conciencia, puesto que ellas son las leyes mismas de su funcionamiento*”. Creemos importante resaltar el hecho de mejorar en la continuidad, pues implica un cambio de actitud sustancial del alumnado, en lo que supone una concienciación personal y colectiva de la valoración que se le da a la responsabilidad en el trabajo diario y al aprendizaje de ordenar y priorizar sus esfuerzos.

¹⁰ Hubert, A. (1977). *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires. Editorial Ateneo.

Item 14. Soy puntual en la entrada a clase.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	1	7,1%	2	15,4%	2	15,4%
bastantes veces	3	23,1%	0	,0%	1	7,7%	3	23,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	7	50,0%	4	30,8%	4	30,8%
si, siempre	5	38,5%	6	42,9%	5	38,5%	4	30,8%

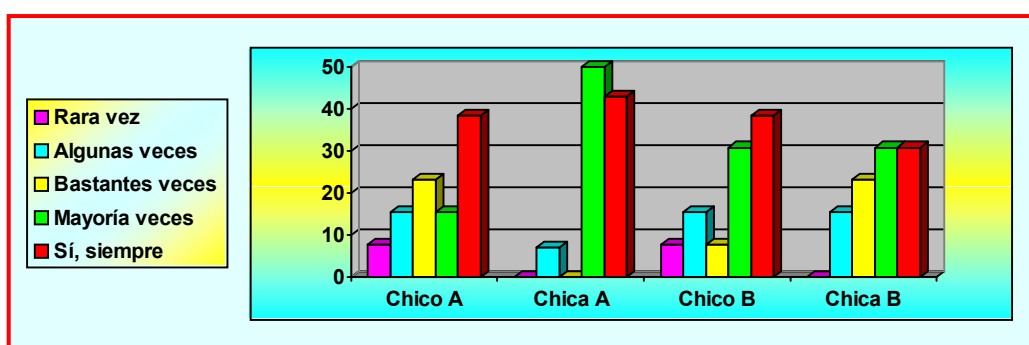


Tabla y Gráfico del Ítem 14. Soy puntual en la entrada a clase.

Es relevante comprobar la inclinación de los educandos en los dos grupos y en las dos valoraciones hacia las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*. En la primera pasación del grupo de chicos el porcentaje está bastante distribuido aunque predomina la alternativa *sí, siempre* con un (38,5%): en cambio en el grupo de las chicas, los mayores porcentajes se centran prácticamente en dos alternativas, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (50,0%) y un (42,9%) de forma respectiva.

En la valoración de junio existen características comunes entre los dos grupos: la primera es que los porcentajes menores se centran entre las respuestas *rara vez*, *algunas veces*, y *bastantes veces* y las dos opciones que cuentan con más atracción para los alumnos/as son la *mayoría de las veces* y *sí, siempre* cuentan con un (30,8%) que sube algo en la opción *sí, siempre* de los chicos con un (38,5%).

Se trata como hemos podido comprobar de un comportamiento totalmente aceptado y asumido por todo el alumnado. La relación obligación-aceptación está en este caso incardinada en el quehacer diario del alumnado.

Item 15. Doy la cara cuando me descubren una travesura.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	2	14,3%
rara vez	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	3	21,4%	2	15,4%	3	21,4%
bastantes veces	3	23,1%	3	21,4%	3	23,1%	4	28,6%
la mayoría de las veces	3	23,1%	1	7,1%	3	23,1%	3	21,4%
si, siempre	3	23,1%	3	21,4%	4	30,8%	2	14,3%

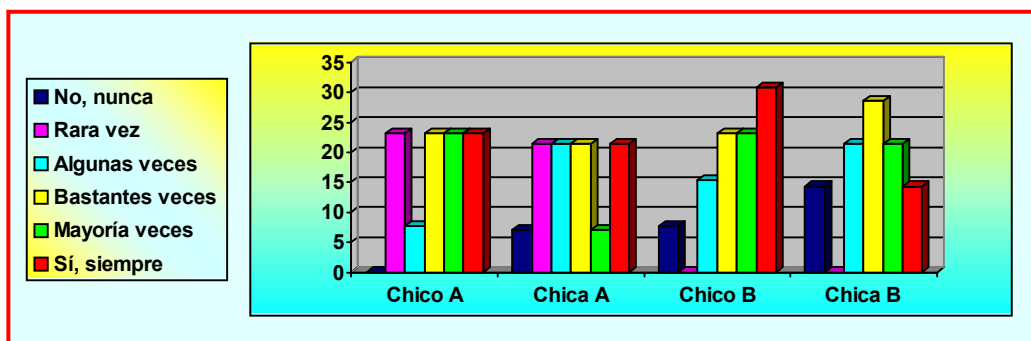


Tabla y Gráfico del Item 15. Doy la cara cuando me descubren una travesura.

Si observamos el diagrama de barras en los porcentajes del mes de junio vemos como todas las opciones tienen la misma frecuencia (3), excepción hecha de las opciones *no, nunca*, (que no se contempla) y *algunas veces* en el caso de los chicos y el caso de *no, nunca* y *la mayoría de las veces* con una frecuencia de 1 alumno en el caso de las chicas. Estos porcentajes varían en el mes de junio, aunque no de manera importante.

En el grupo de los chicos la línea es ascendente pasando del (7,7%) de la opción *no, nunca*, a un (30,8%) en la respuesta *si, siempre*, (excepción hecha de la dimensión *rara vez* que es desestimada). En el grupo de las chicas en la tabla y en el gráfico se muestra como la opción mayoritaria es la de *bastantes veces* con un (28,6%).

Del análisis comparativo podemos deducir que los chicos *dan más la cara* ante un problema suscitado por ellos que las chicas, llegando a duplicar el porcentaje de la opción *sí, siempre* y lo que es más significativo, doblando el porcentaje de la opción *no, nunca*.

Item 16. Llevo un control de mi comportamiento en Educación Física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	8	61,5%	9	64,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	1	7,1%	1	8,3%	1	7,1%
algunas veces	1	7,7%	0	,0%	2	16,7%	2	14,3%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	2	16,7%	1	7,1%
la mayoría de las veces	0	,0%	0	,0%	5	41,7%	8	57,1%
si, siempre	0	,0%	2	14,3%	2	16,7%	2	14,3%

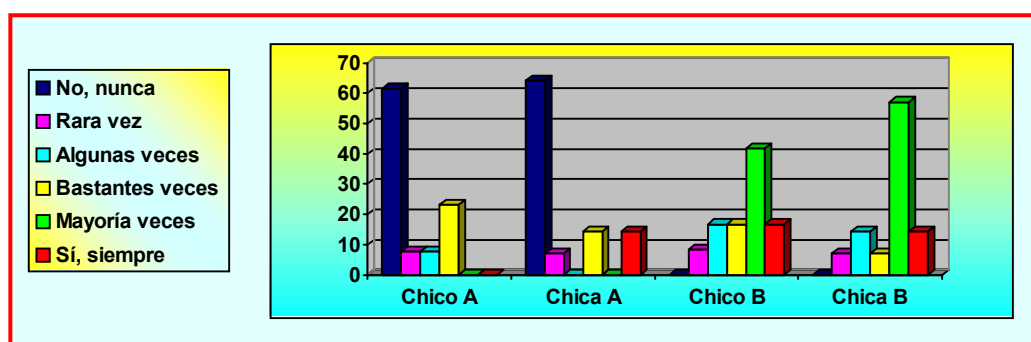
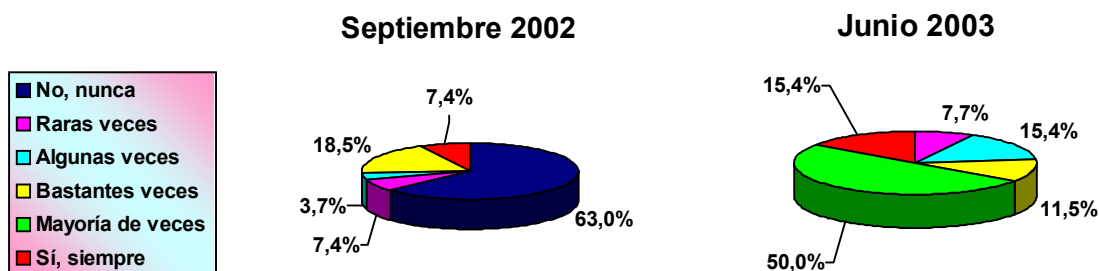


Tabla y Gráfico del Ítem 16. Llevo un control de mi comportamiento en Educación Física.

Es relevante comprobar en la lectura de los resultados de esta pregunta, como en el cuestionario de septiembre se concentra un porcentaje muy alto, ligeramente superior al (60%) en los dos grupos del valor *no, nunca*, lo que refleja que no estaban acostumbrados al llevar un seguimiento concreto de sus actuaciones en las clases de Educación Física.

La situación se modifica de manera sustancial en el caso de la segunda toma de datos, donde hay un vuelco en las preferencias hacia las opciones *la mayoría de las veces*, que tiene un porcentaje destacado; 41,7% (8) en el grupo de chicos y un 57,1% (8) en el de las chicas. El resto de opciones cuenta con una frecuencia de (1) o (2); menos *no, nunca* que en ningún caso es elegida.

Análisis comparativo



Figuras del Item 16. Llevo un control de mi comportamiento en Educación Física. Valor de chi-cuadrado de Pearson = 0.010

Es significativo desde el punto de vista estadístico el cambio que se produce entre las dos mediciones en lo que respecta a este ítem: *Llevo un control de mi comportamiento en Educación Física*. En la primera pasación la respuesta *no, nunca*, recibe un porcentaje amplísimo, un 63,0% tanto, que entre todas las demás opciones juntas apenas pasan de su mitad. De esta forma las opciones *bastantes veces* que le sigue con un 18,5%, con un 7,4% las la dimensión *raras veces* y *sí, siempre*.

El decorado cambia por completo en la segunda medición donde la opción *no, nunca* en esta ocasión no es elegida por ningún alumno. Son minoritarias las respuestas *rara vez* (7,7%), *bastantes veces* (11,5%) y *algunas veces* (15,4%). Aparece de una forma reveladora un desplazamiento hacia las dos últimas opciones, confirmándose un cambio hacia la asunción de la responsabilidad de llevar un control del propio comportamiento en Educación Física con la opción *la mayoría de las veces*, refrendada por un relevante 50% y la respuesta *sí, siempre* en un valioso (15,4%).

Item 17. Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	2	14,3%	5	38,5%	3	21,4%
la mayoría de las veces	6	46,2%	9	64,3%	4	30,8%	3	21,4%
si, siempre	3	23,1%	1	7,1%	3	23,1%	7	50,0%

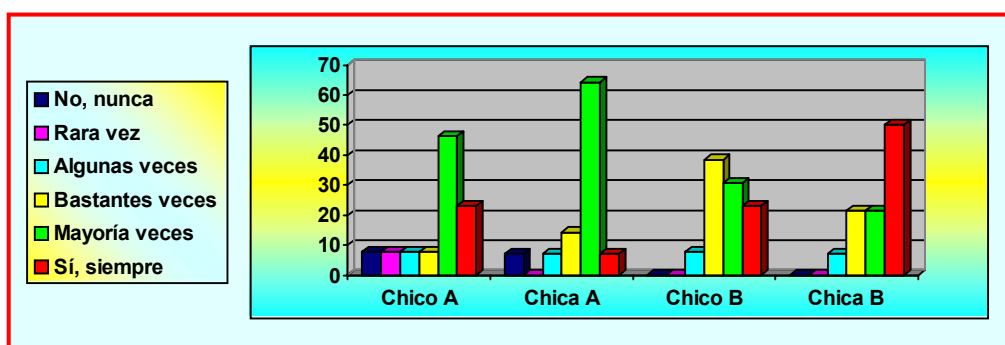


Tabla y Gráfico del Ítem 17. Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico.

En la primera valoración es elocuente el hecho de que en los dos grupos, las frecuencias son bastante bajas en las cuatro primeras opciones (*no, nunca, rara vez, algunas veces* y *bastantes veces*) con un solo alumno que las considera en todos los casos, salvo en el grupo de las chicas, donde la respuesta *rara vez* que no es señalada, y la respuesta *bastantes veces*, que es tenida en cuenta por dos alumnas. El mayor porcentaje de elecciones se centra en las dos últimas posibilidades.

Las elecciones varían en la segunda estimación, volcándose hacia las tres últimas dimensiones: *bastantes veces* con un (38,5%) en el grupo de chicos y un (21,4%) en el grupo de chicas; *la mayoría de las veces* con un (30,8%) en los chicos y un (21,4%) en las chicas y *sí, siempre* (23,1%) y un valioso (50,0%) en el grupo de chicas.

“Las condiciones en las que practiquen las tareas de aprendizaje es lo educativo, pues es lo que conduce a una responsabilidad del alumnado” (Seirul. lo Vargas, F. 1999:64).¹¹ En nuestro caso se aprecia un desplazamiento de sus respuestas hacia opciones positivas, aunque los incrementos no son significativos, salvo en el (50%) de *sí, siempre* del grupo de chicas.

¹¹ Seirul. lo Vargas, Francisco (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Zaragoza. INDE Publicaciones.

Item 18. Admito mis errores.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	4	28,6%
bastantes veces	4	30,8%	5	35,7%	2	15,4%	2	14,3%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	28,6%	4	30,8%	4	28,6%
si, siempre	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	4	28,6%

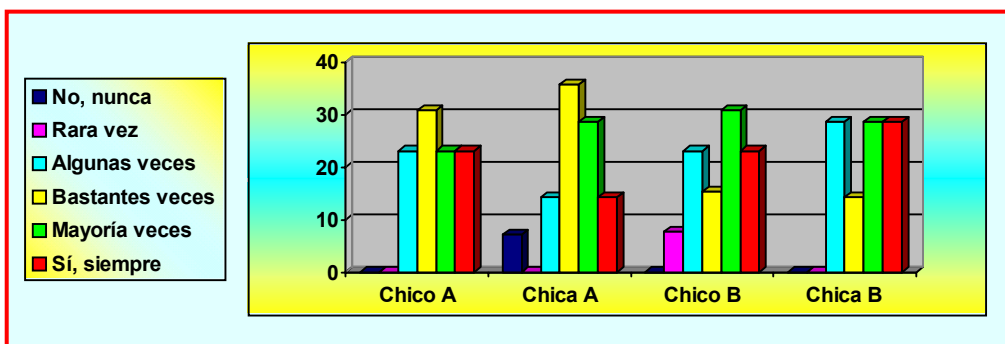
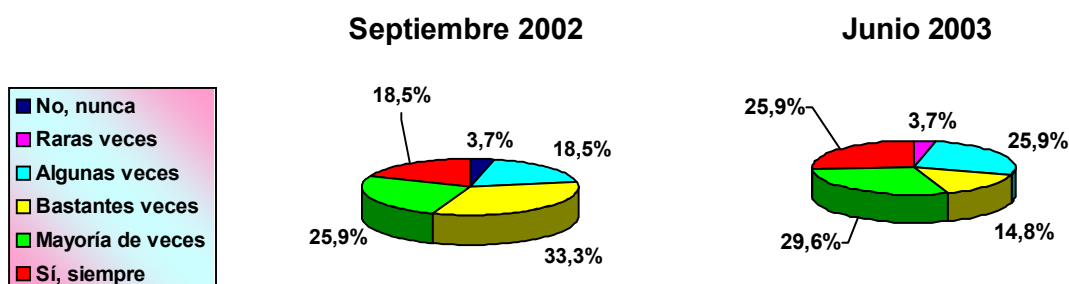


Tabla y Gráfico del Item 18. Admito mis errores.

En la toma de datos de septiembre de los dos grupos estudiados apenas existen inclinaciones en las dos primeras opciones (*no, nunca* y *rara vez*), en cambio sí son estimada el resto de opciones, de igual forma en el grupo de los chicos con un (23,1%), en todos los casos, menos la respuesta *bastantes veces*, con un (30,8%); que es asimismo destacada en el grupo de chicas, con un (35,7%); siendo el resto de opciones en el grupo de éstas también menos elegidas.

En los datos de junio la balanza se inclina un poco mas hacia las opciones positivas (a la derecha del gráfico), pasando a tener porcentajes más altos que en la primera evaluación; destacan las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*, que en el grupo de chicos representan el (30,8%) y el (23,1%) respectivamente y en el caso de las chicas supone el (28,6%) en las dos alternativas.

Análisis comparativo



Figuras del Item 18. Admito mis errores. Valor Chi-cuadrado de Pearson = 0.037

Las diferencias significativas están motivada por el desplazamiento en las respuestas de junio, de los posicionamientos de la elección de las últimas alternativas del cuadro de respuestas. Ante la pregunta: *Admito mis errores*, en la primera estimación era ligeramente considerada la opción *no, nunca* (3,7%) porcentaje que se ve aumentado en las opciones *algunas veces* y *sí, siempre* con un (18,5%) cada una; aunque este aumenta en la alternativa *la mayoría de las veces* (25,9%) y sobre todo, en la opción *bastantes veces*, con un (33,3%).

En las respuestas de junio, las dos últimas opciones (*la mayoría de las veces* y *sí, siempre*) cuentan con la mayor inclinación, un (29,6%) y un (25,9%) de forma respectiva. Disminuye considerablemente la opción *bastantes veces* a un (14,8%) y sube la dimensión *algunas veces* a un (25,9%).

Las diferencias significativas vienen producidas fundamentalmente porque ya no es considerada la opción *no, nunca* y al incremento porcentual sustancial de las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*. Los datos muestran una mejora sustancial en el nivel de autocrítica del alumnado, que era de manera evidente una de nuestras pretensiones a primero de curso.

Item 19. Pregunto lo que no entiendo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	2	15,4%	2	14,3%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	5	35,7%
bastantes veces	4	30,8%	2	14,3%	3	23,1%	0	,0%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	3	21,4%
si, siempre	3	23,1%	3	21,4%	5	38,5%	5	35,7%

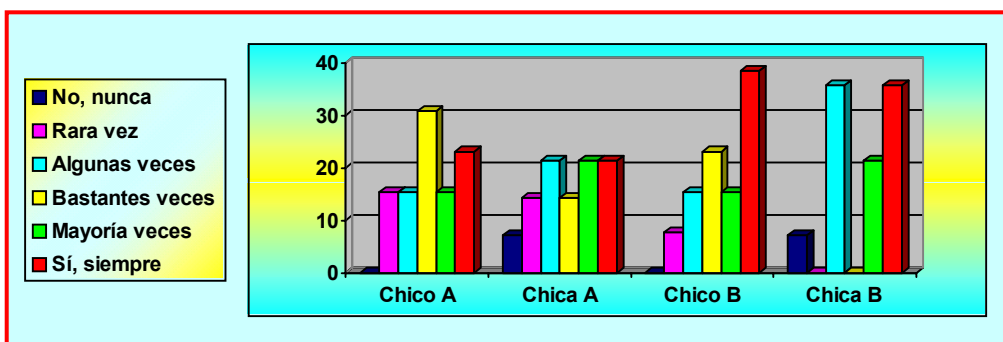


Tabla y Gráfico del Item 19. Pregunto lo que no entiendo.

En el grupo de chicos en las dos pasaciones del cuestionario se muestran valores muy parecidos; no existe ninguna inclinación por la primera opción: las respuestas *algunas veces* y *la mayoría de las veces* muestran el mismo porcentaje (15,4%) en las dos medidas; igual que la opción *rara vez*, que baja en la segunda apreciación. Las respuestas *bastantes veces* y *sí, siempre* son las más altas, de forma respectiva, aunque en la segunda medida invierten los términos.

En el grupo de chicas, en la primer pasación, existe un marcado equilibrio con porcentajes iguales (21,4%) por un lado, en las alternativas *algunas veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*; y por otro lado con menores porcentajes, (14,3%) las elecciones *rara vez* y *bastantes veces*. En la segunda pasación existe grandes desniveles; pues hay opciones que no tienen ninguna predilección (*rara vez* y *bastantes veces*) otra muy poca (*no, nunca*), la opción *la mayoría de las veces* es aceptable (21,4%) y las de mayor inclinación son *algunas veces* y *sí, siempre* con un (35,7%) en ambos casos.

Item 20. Intento hacer las cosas cada vez mejor.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
algunas veces	5	38,5%	2	14,3%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	0	,0%	3	21,4%	5	38,5%	2	14,3%
la mayoría de las veces	5	38,5%	3	21,4%	6	46,2%	3	21,4%
sí, siempre	3	23,1%	6	42,9%	1	7,7%	8	57,1%

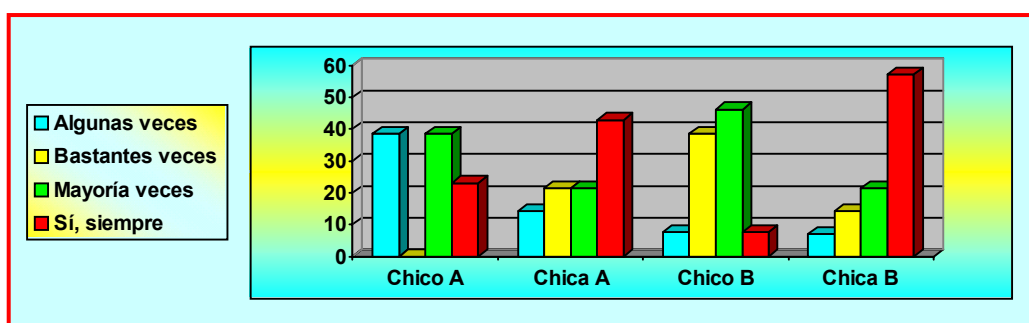


Tabla y Gráfico del Ítem 20. Intento hacer las cosas cada vez mejor.

Es revelador el hecho que las dos primeras opciones (*no, nunca y algunas veces*) no se contemplan en ningún grupo ni en septiembre ni en junio. En el grupo de las chicas se muestra prácticamente el mismo gráfico en las dos estimaciones con la única diferencia de la subida de la opción *sí, siempre* (de 42,9% a 57,1%) en la segunda medición en perjuicio de las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* que bajan una elección.

En el caso del grupo de los muchachos existe otra lectura; las dos opciones por las que más se definen estos son *algunas veces* y *la mayoría de las veces* (38,5%) y en la segunda valoración es la opción *la mayoría de las veces* con un destacado (46,2%) la que sobresale de las demás.

“Por medio de las prácticas físico-deportivas (dice Seirul. lo Vargas, F. 1999:63)¹², podemos descubrir lo que estas aportan al sujeto que las practica, en referencia a su propia autonomía, de la que depende el conocimiento de sí mismo y en consecuencia, el de las cosas físicas que le rodean, así como las relaciones o valores éticos, sociales y estéticos que pueden adornarlas”. Existe en nuestro alumnado un sentimiento de superación de las dificultades muy acentuado, lo que consideramos altamente positivo, toda vez que el deseo de mejorar explicitado se mantiene e incrementa a lo largo de todo el curso.

¹² Seirul. lo Vargas, Francisco (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona. INDE Publicaciones.

1.2.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.

Item 21. Acepto el equipo que me toca o me asignan.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	2	14,3%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	0	,0%	4	28,6%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	3	23,1%	3	21,4%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	4	28,6%	2	15,4%	5	35,7%
si, siempre	6	46,2%	0	,0%	5	38,5%	7	50,0%

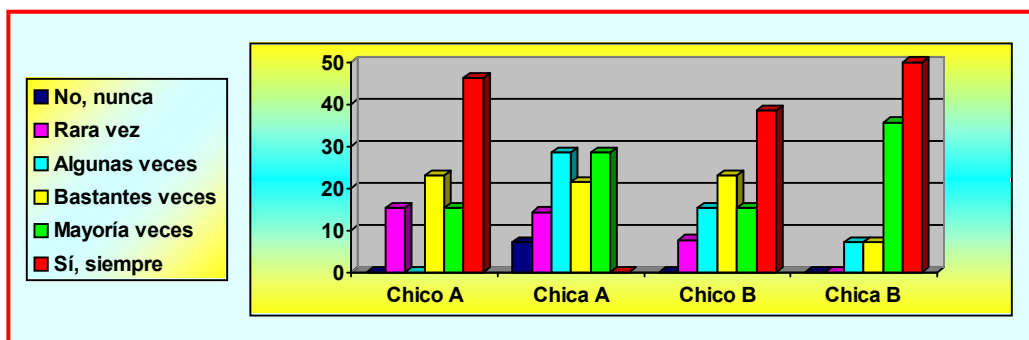


Tabla y Gráfico del Ítem 21. Acepto el equipo que me toca o me asignan.

En el grupo de los chicos y en las dos pasaciones del cuestionario se recogen valores parecidos representados por una línea de ascenso desde (la opción *no, nunca* que no tiene valoración hasta un (46,2%) en la opción *sí, siempre*. Existe dos respuestas que retroceden como *algunas veces*, (0%) y *la mayoría de las veces* (15,4%) que baja con respecto a la opción *bastantes veces* (21,4%). En el segundo cálculo se produce un incremento más gradual, aunque la opción *la mayoría de las veces* (15,4%), baja con respecto a la opción *bastantes veces* (21,4%), igual que en la primera medida, pasando a una alternativa de más predilección como es la de *si, siempre*, con un (38,5%).

En el grupo de las chicas, en la primer valoración, existe bastante equilibrio ya que en todas las opciones existe alguna frecuencia a excepción de la última, *sí, siempre*, que curiosamente no presenta ninguna. El panorama cambia de forma relevante en el mes de junio cuando en las dos primeras opciones, las frecuencias no existen; son muy bajas (1) en las dos siguientes, concentrándose una proporción muy elevada en las dos últimas; *la mayoría de las veces* con un 35,7% (5) y *si, siempre* con un 50,0% (7).

Item 22. Evito enfadarme cuando otro compañero/a no cumple las normas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	1	7,7%	5	35,7%	1	7,7%	0	,0%
Algunas veces	5	38,5%	2	14,3%	4	30,8%	2	14,3%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	5	38,5%	0	,0%
la mayoría de las veces	2	15,4%	4	28,6%	2	15,4%	9	64,3%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	2	14,3%

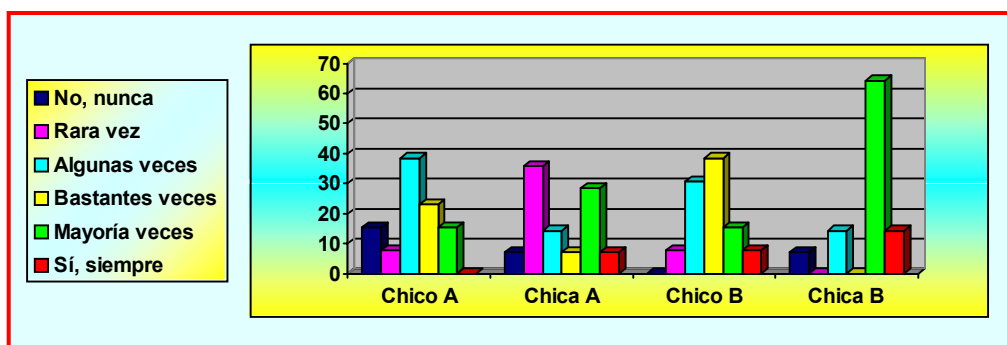


Tabla y Gráfico del Ítem 22. Evito enfadarme cuando otro compañero/a no cumple las normas.

En la primera valoración del grupo de chicas muestra una distribución de frecuencias en todas las opciones. Existen unas opciones minoritarias (*no, nunca, bastantes veces y sí, siempre*) con un (7,1%); otra opción ligeramente mayor (*algunas veces*) con un (38,5%) y las dos mayores *rara vez* y *la mayoría de las veces* con un (35,7%) y un (28,6%) de forma respectiva. Sin embargo, observando el diagrama de barras los datos del mes de junio, lo que destaca de forma más reveladora es el gran porcentaje (64,3%) de la opción *la mayoría de las veces*, ya que solamente en otras opciones como *algunas veces* y *sí, siempre* aportan un pequeño porcentaje (14,3%)..

En el grupo de los chicos, en el primer cuestionario, la opción *algunas veces*, es la mayoritaria (38,5%) y las demás opciones distribuyen sus porcentajes con valores muy parecidos, a excepción de la respuesta *sí, siempre*; que no es señalada por ningún alumno. En la segunda medición, este grupo presenta un diente de sierra cuyo pico lo forman las opciones *algunas veces* (30,8%) y *bastantes veces* (38,5%).

Item 23. Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
Algunas veces	2	15,4%	2	14,3%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	1	7,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	7	50,0%	6	46,2%	4	28,6%
si, siempre	2	15,4%	2	14,3%	4	30,8%	9	64,3%

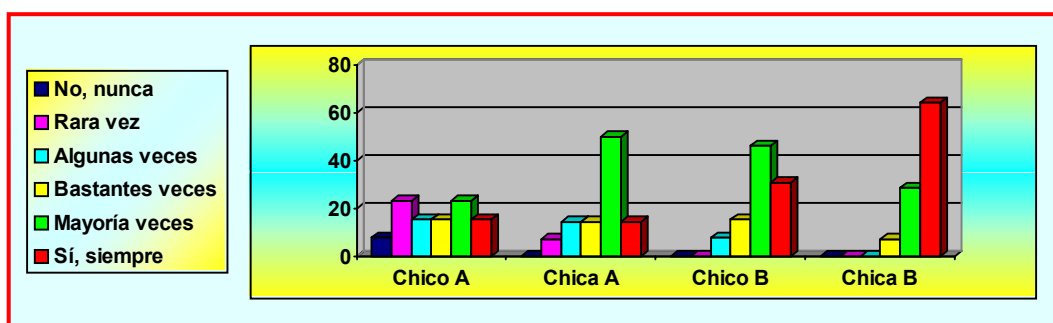


Tabla y Gráfico del Item 23. Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar.

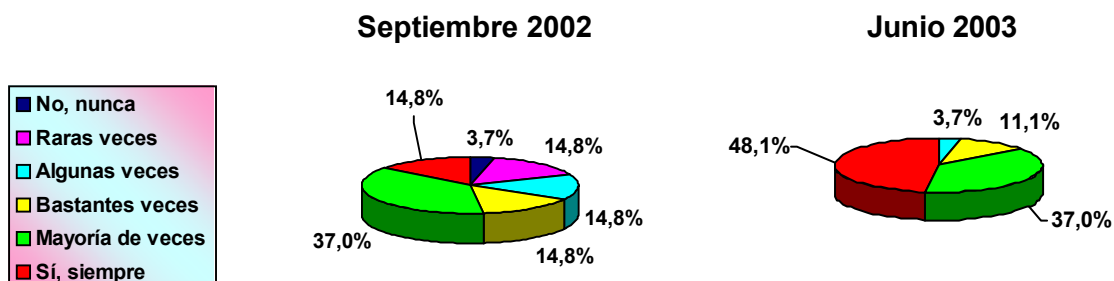
En los valores del cuestionario del mes de septiembre, tanto en el grupo de chicas como en el grupo de chicos, los valores de la tabla así como las representaciones gráficas son prácticamente los mismos. En las representaciones gráficas se aprecia una meseta, que se rompe ligeramente por el alto porcentaje de la opción *la mayoría de las veces* en el grupo de chicas (50,0%), y por que no se estima la opción *no, nunca* en este grupo.

En cambio, en la segunda estimación se produce un vuelco en las valoraciones en los dos grupos hacia las opciones *la mayoría de las veces* y *si, siempre*, con porcentajes del (46,2%) y (28,6%) y del (30,8%) y (64,3%) de forma respectiva. Destacar también la, prácticamente nula inclinación por el alumnado en esta segunda toma de datos por las tres primeras opciones (*no, nunca, rara vez, y algunas veces*).

Nuestra insistencia en todas las clases, sobre todo en la Unidad Didáctica de deportes colectivos, de que el ganar o el perder forman parte de la estructura del juego y que aceptar cualquier resultado es un signo de “*deportividad*” y maduración de quienes participan, los datos confirman ese

avance en cuanto a la comprensión de que lo importante es participar y no tanto ganar.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 23. Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar. Valor de chi-cuadrado de Pearson = 0.039

Observando con atención los diagramas circulares construidos con los datos de la Tabla de Contingencia entre la comparación de los valores del primer cuestionario y del segundo del grupo participante, nos sorprenden varios aspectos:

- El primero es la gran proporción en la valoración del mes de septiembre donde todos los porcentajes son iguales (14,8) excepción hecha de la alternativa *la mayoría de las veces* (37%) y *rara vez* (3,7%) que muestran números distantes.
- El segundo aspecto valioso es la relevante inclinación por la respuesta *sí, siempre* (48,1%) en la estimación de junio, ya que la opción *la mayoría de las veces* se mantiene (37%).
- El tercer aspecto representativo es la desaparición de las opciones *no, nunca* y *raras veces* en los datos del mes de junio.
- Y el cuarto y más elocuente hecho es la confirmación de la significatividad estadística, tras el valor de chi-Cuadrado de Pearson = 0.039, en el ítem entienden y comparten que lo importante es participar y no tanto ganar, fruto de la modificación de las conductas de los dos grupos de chicos y chicas.

Estas modificaciones de sus opciones, llevan al grupo a posiciones más positivas en cuanto a entender ese binomio inseparable en la práctica deportiva del ganar-perder. Coincidimos con Seirul.lo vargas, F.(1999:64)¹³, en que hay otra vertiente en el deporte “*que es la vertiente lúdica, no se trata tanto de ganar como de pasarlo bien de una forma más o menos organizada*”.

¹³ Seirul.lo Vargas, Francisco (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 24. En los juegos deportivos intento ser legal, respetando las reglas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
Algunas veces	3	23,1%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	5	35,7%	4	30,8%	5	35,7%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	5	38,5%	7	50,0%

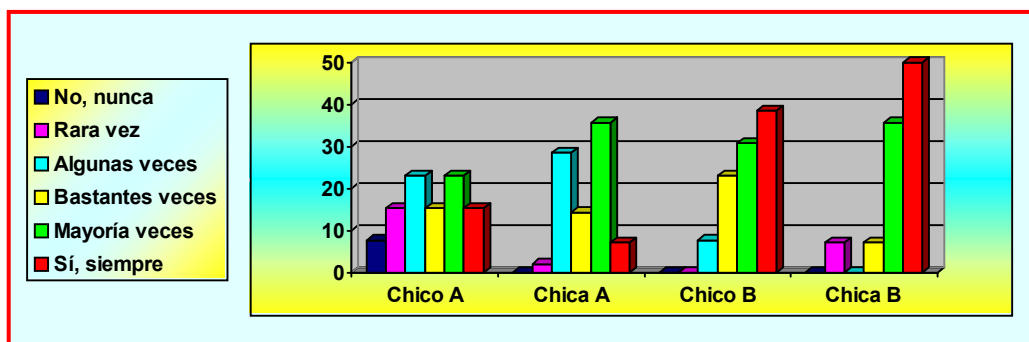
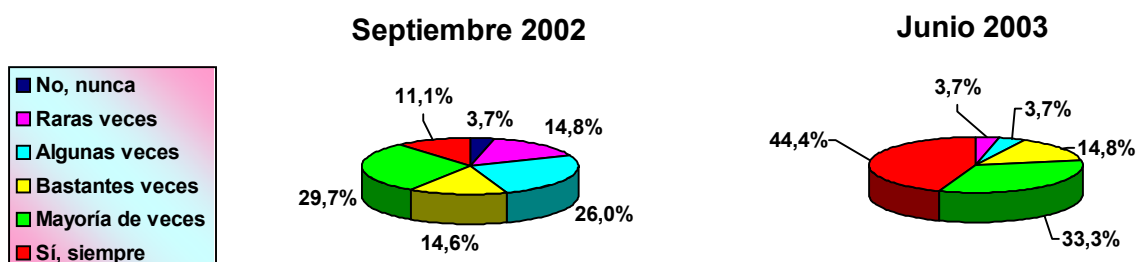


Tabla Gráfico del Item 24. En los juegos deportivos intento ser legal, respetando las reglas.

Las respuestas del mes de septiembre son parecidas, tanto en el grupo de las chicas como en el grupo de los chicos. Las representaciones gráficas pues, muestran el mismo comportamiento en todas las opciones aunque con ligeros cambios porcentuales en cada una de las opciones; existe un mayor equilibrio en el grupo de los chicos. Éste se rompe ligeramente por el alto porcentaje de la opción *la mayoría de las veces* en el grupo de las chicas (35,7%), por que no se estima la opción *no, nunca* en este grupo.

En cambio en la segunda evaluación se produce un vuelco en la elección en los dos grupos hacia las opciones *la mayoría de las veces* y *si, siempre*, con porcentajes del (30,8%) y (38,5%) y del (35,7%) y (50,0%) de manera respectiva. Destacar también la prácticamente nula o baja inclinación por el alumnado en esta segunda toma de datos por las tres primeras opciones (*no, nunca, rara vez y algunas veces*) lo que confirma que los educandos se inclinan por la idea de ser legales, respetando las reglas en los juegos deportivos.

Análisis Comparativo



Figuras del Ítem 24. En los juegos deportivos intento ser legal, respetando las reglas.

Observando el primer diagrama circular podemos comprobar la gran dispersión en la valoración del mes de septiembre, donde todas las opciones cuentan con electores; desde la menos elegida la opción *no, nunca*, con un (3,7%) hasta la más representativa, que es la opción la *mayoría de las veces*, con un (29,7%). Es interesante la inclinación por la respuesta *sí, siempre* (44,4%) en la estimación de junio, y relevante la subida de la opción *la mayoría de las veces* (33%). Hay que significar la desaparición de la opción *no, nunca* y la baja atracción de las alternativas *raras veces* y *algunas veces* en los porcentajes del mes de junio.

El hecho más importante de la confirmación de significatividad estadística, tras el valor de Chi-Cuadrado de Pearson = 0.026, del ítem, es que el alumnado comienza a valorar que en los juegos deportivos deben intentar ser legales respetando las reglas, en la mayoría de las ocasiones pactadas entre todos.

Johan Huizinga (1978)¹⁴ consideraba “*que el homo ludens nos conduce directamente a identificar lo lúdico, con el juego*”. La aceptación de la norma exige la continua colaboración de las posibles relaciones interpersonales e intergrupales que la norma induce, lo que permite renunciar a veces a los propios intereses en función de los del grupo.

¹⁴ Huizinga, Johan (1978). *El homo ludens*. Madrid. Editorial Alianza.

Item 25. Procuero convencer sanamente al compañero/a que no cumple las normas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	4	28,6%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	5	38,5%	5	35,7%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	4	30,8%	3	21,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	2	14,3%	5	38,5%	6	42,9%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	3	21,4%

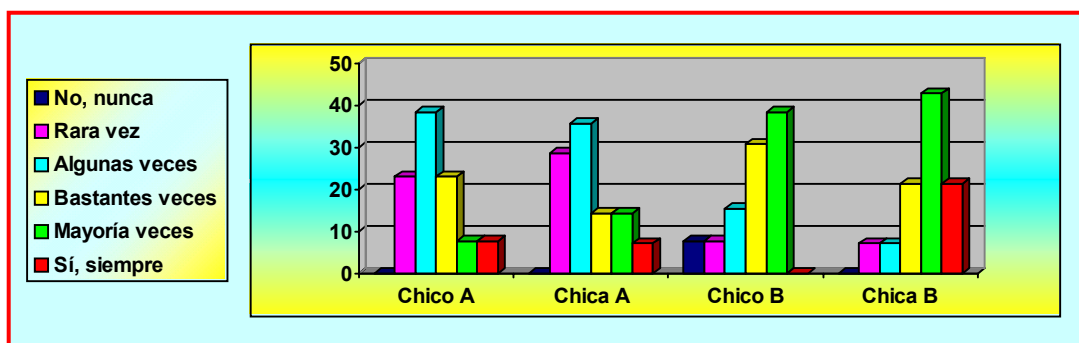
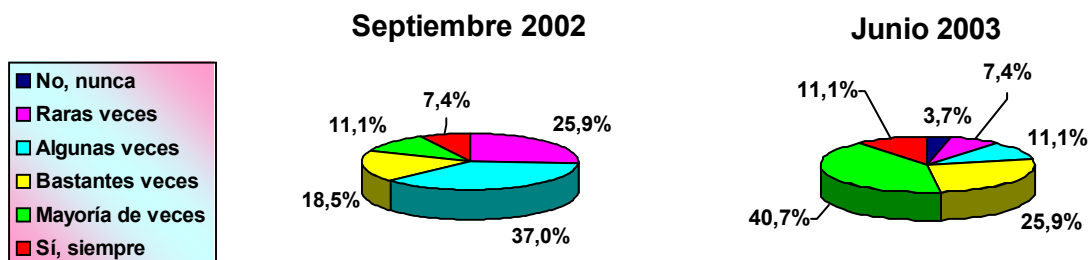


Tabla y Gráfico del Item 25. Procuero convencer sanamente al compañero/a que no cumple las normas.

De un “golpe de vista” al gráfico podemos comprobar como en la primera pasación del cuestionario y en los dos grupos las mayores proporciones se sitúan en el lado izquierdo, donde están las primeras opciones y en cambio, en la segunda medición se concentran en el lado derecho, en las alternativas finales. En la primera estimación es la opción *algunas veces* la que destaca en los dos grupos con un 38,5% en los chicos y 35,7% en las chicas, seguido de las respuestas *rara vez* y *bastantes veces*, las demás muestran porcentajes menores.

En la segunda medición es la opción *la mayoría de las veces*, la que mas frecuencia aglutina en los dos grupos 38,5% (5) en el grupo de chicos y 42,9% (6) en el grupo de chicas, seguida de la opción *bastantes veces* 30,8% (4) el grupo de chicos 21,4% (3) en el grupo de chicas; de la misma forma se ve incrementada la opción *sí, siempre* con un 21,4% (3) en el grupo de chicas.

Análisis Comparativo



Figuras del Ítem 25. Procuero convencer sanamente al compañero/a que no cumple las normas.

Podemos comprobar en el gráfico de las respuestas del mes de septiembre que las dos opciones mayoritarias son *algunas veces* con un (37%) y *raras veces* con un (25,9%), justamente lo contrario que en junio, que pasan a ser opciones minoritarias; la primera con un (11,1%) y la segunda con un (7,4%), aunque aparece la opción *no, nunca* con un porcentaje menor (3,7%).

Lo verdaderamente importante para nosotros son los datos que nos ofrece la segunda valoración con las opciones *la mayoría de las veces*, experimentando un gran incremento, un (37%), respaldada por las alternativas *bastantes veces* con un (25,9%) y *sí, siempre* con un (11,1%) que también aumentan su atractivo para los alumnos. Esta circunstancia hace que el valor de chi-cuadrado de Pearson sea de 0.027, lo que le confiere significatividad estadística y podemos confirmar que los alumnos han experimentado una mejoría clara.

El valor del diálogo constructivo y el poder de la razón como actitudes ligadas al valor de la responsabilidad, son elementos que han estado presentes siempre en nuestro programa de trabajo, aunque de forma especial en la Unidad Didáctica de deportes colectivos, por considerar que por la singularidad de sus contenidos, son éstos mas propicios para mejorar los aspectos relacionados con las habilidades sociales de convencer, ser atendido, modificar las conductas entre otras.

1.3.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.

Item 26. He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi condición física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	5	35,7%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	4	30,8%	1	7,1%
la mayoría de las veces	4	30,8%	1	7,1%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	4	28,6%	4	30,8%	8	57,1%

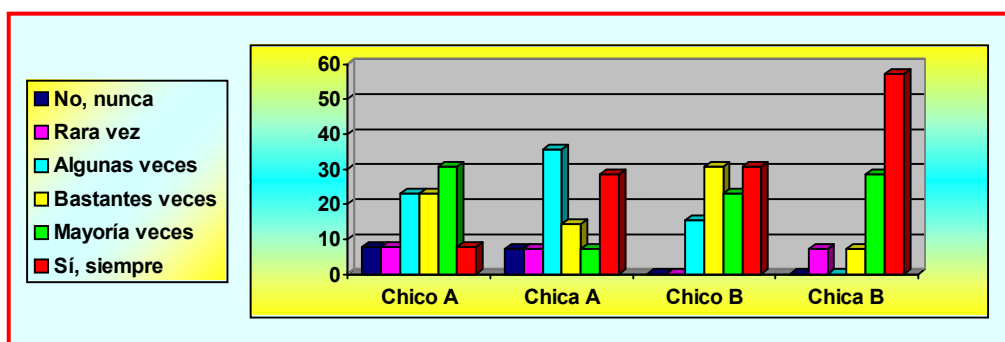


Tabla y Gráfico del Ítem 26. He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi condición física

En el grupo de chicos, en sus respuestas del mes de septiembre podemos diferenciar dos bloques; uno formado por las opciones *no, nunca*, *rara vez* y *sí, siempre* con una proporción de (7,7%) y otro formado por las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* con un (23,1%) y la respuesta *la mayoría de las veces* con un (30,8%). En el grupo de las chicas siguen tres opciones minoritarias, esta vez son *no, nunca*, *rara vez* y *la mayoría de las veces* con el mismo porcentaje anterior. En la segunda apreciación, en los dos grupos hay un ligero desplazamiento de la predilección de los alumnos hacia las respuestas de opciones positivas. Destacar el (30,8%) de los chicos en la opción *si, siempre* y el (57,1%) de las chicas en la misma opción.

Coincidimos con la opinión de Sánchez, E. (1992)¹⁵ y colaboradores cuando indican que la Educación para la Salud de manera tradicional se ha centrado en transferir información, siendo ésta una condición necesaria pero no suficiente. Así, indican “*que es más importante lo que la gente hace por su salud, que lo que la gente conoce acerca de ella*”.

¹⁵ Sánchez, E. (1992). *Coeducación: temas transversales del currículo*. Sevilla. CEJA.

Item 27. Me preocupa como mejorar mi condición física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	5	38,5%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	1	7,7%	2	14,3%
bastantes veces	0	,0%	4	28,6%	5	38,5%	1	7,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	5	35,7%	4	30,8%	7	50,0%
sí, siempre	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%

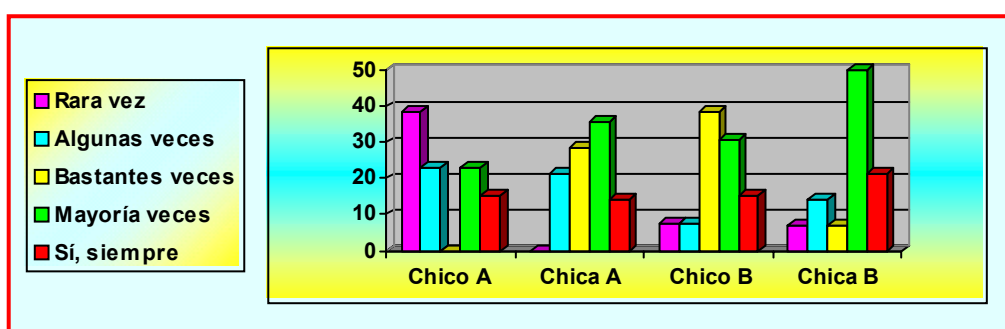


Tabla y Gráfico del Item 27. Me preocupa como mejorar mi condición física.

La frecuencia mayoritaria en la primera pasación del grupo de chicos corresponde a la opción *rara vez* con un (38,5%) seguido de las alternativas *algunas veces* y *la mayoría de las veces* con un (23,1%) y la opción *sí, siempre* (15,4%); las demás no son seleccionadas. En el grupo de chicas se dibuja un grupo de sierra cuyo pico lo forma la opción *la mayoría de las veces* con un (35,7%) y las demás bajan de forma gradual a uno y otro lado

. En la respuesta del mes de junio, en el grupo de chicos la opción *bastantes veces* con un (38,5%) es la que toma mayor valor, seguida de *la mayoría de las veces*, (30,8%), mostrando el resto porcentajes menores. En el grupo de muchachas la proporción baja también lo muestran las respuestas situadas en la izquierda del gráfico, siendo la opción, *la mayoría de las veces* (50,0%) la que muestra un mayor desarrollo seguida de la opción *sí, siempre* con un (21,4%).

La salud dentro de un marco constructivista dice Casimiro Andujar, A. J. (2002:35)¹⁶, “*está determinada por la búsqueda de aprendizajes significativos en un proceso de construcción en base a determinadas experiencias*”. Nuestros datos muestran que hay una tendencia a valorar de manera positiva la mejora de la condición física.

¹⁶ Casimiro Andujar, Antonio (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Item 28. Colaboro en la organización de las tareas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	5	38,5%	9	64,3%	6	46,2%	3	21,4%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	4	30,8%	7	50,0%
la mayoría de las veces	4	30,8%	2	14,3%	3	23,1%	1	7,1%
si, siempre	0	,0%	0	,0%	0	,0%	3	21,4%

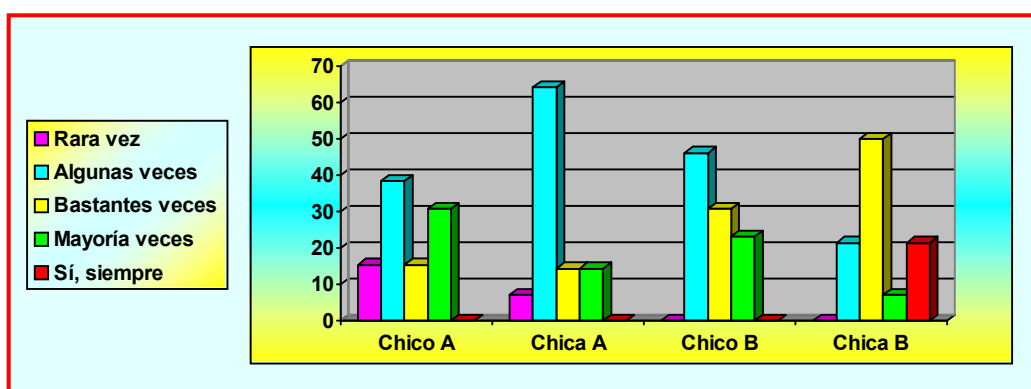
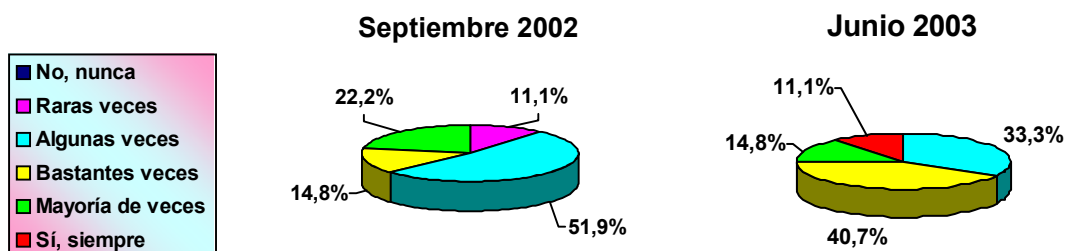


Tabla y Gráfico del Item 28. Colaboro en la organización de las tareas.

Comprobamos como en la toma de datos de septiembre en el caso de los chicos, las elecciones se concentran en las cuatro primeras opciones del cuadro, de una forma equilibrada, siendo las opciones mas bajas; *rara vez* y *bastantes veces* (15,4%) sigue *la mayoría de las veces* (30,8%) y *algunas veces* la más alta (38,5%). En el grupo de chicas las respuestas *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* cuentan con el mismo porcentaje (14,3%), pero, lo sorprendente, es la opción *algunas veces* que cuenta con una atracción del (64,3%), dejando un escaso (7,1%) para la opción *rara vez*. En ninguna de las dos grupos los alumnos señalan la alternativa *si, siempre*.

En la toma de datos de junio en el grupo de los chicos todas las inclinaciones se centran y por este orden tan solo en las opciones *algunas veces* (46,2%) *bastantes veces* (30,8%) y *la mayoría de las veces* (23,1%). En el grupo de chicas destaca el alto porcentaje de la opción *bastantes veces* (50,0%) y sobre todo aparece la opción *sí, siempre*, con un (21,4%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 28. Colaboro en la organización de las tareas. Valor de chi-cuadrado de Pearson = 0.029

Lo más importante para nosotros es comprobar como este ítem. Colaboro en la organización de las tareas, hay un cambio de actitud significativa, evolucionando hacia las opciones positivas de la propuesta.

Es concluyente ver como en la primera estimación la opción *algunas veces* (51,9%) supera todas las demás opciones, lo que nos indica que en Educación Primaria realizaban actividades en las que se les solicitaba su colaboración; le sigue la opción *la mayoría de las veces* (22,2%) y las dos opciones menos seleccionadas, de las que cuentan con alguna frecuencia, son la alternativa *bastantes veces* (14,8%) y *raras veces* (11,1%).

En la segunda valoración nos encontramos que la inclinación se vuelca hacia las tres opciones más valiosas para nuestro programa, siendo lo más relevante el aumento hasta el (40,7%) de la opción *bastantes veces* y el expresivo (11,1%) de la respuesta *sí, siempre*, a costa de la bajada de la opción *algunas veces* a un (33,3%) y *la mayoría de las veces* a un (14,8%).

Hay que significar que la organización de la clase en la mayoría de las ocasiones suele corresponder a decisiones que toma el profesor, por ello resaltamos el valor que el alumnado le otorga a su participación en tareas de organización, siendo esta una de las estrategias que hemos intentando seguir siempre en nuestro programa.

Item 29. Establezco propuestas de mejora de mi condición física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	4	28,6%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	4	28,6%	3	23,1%	3	21,4%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	5	38,5%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	8	57,1%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	3	23,1%	2	14,3%

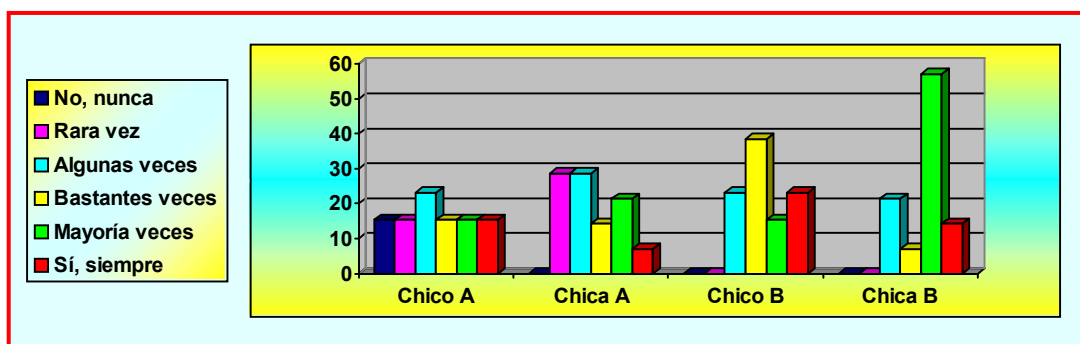


Tabla y Gráfico el Item 29. Establezco propuestas de mejora de mi condición física.

Es expresivo comprobar como todas las respuestas del grupo de los chicos en septiembre tienen la misma frecuencia (15,4%), a excepción de la opción *algunas veces*, con un (23,1%). En cambio, en el grupo de las chicas, el equilibrio entre las inclinaciones de las respuestas es menor; destacando las alternativas *rara vez* y *algunas veces* con un (28,6%), seguida de las opciones *la mayoría de las veces*, *bastantes veces* y *sí, siempre* con un (21,4%), (14,3%) y un (7,1%) de forma respectiva.

En las respuestas del mes de junio, las elecciones se centran más en las respuestas positivas del cuadro en los dos grupos, donde la opción que más destaca en chicos es *bastantes veces* (38,5%). En el grupo de chicas en cambio, la opción *la mayoría de las veces* con un (57,1%) supera al resto.

El programa de mejora de la condición física salud, incluye e el cuaderno del alumnado propuestas para ser completadas por los participantes, así como la posibilidad de incorporar nuevas actividades creadas por ellos.

Item 30. Intento mejorar mi condición física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	5	38,5%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	0	,0%	5	38,5%	2	14,3%
la mayoría de las veces	1	7,7%	1	7,1%	4	30,8%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	7	50,0%	3	23,1%	8	57,1%

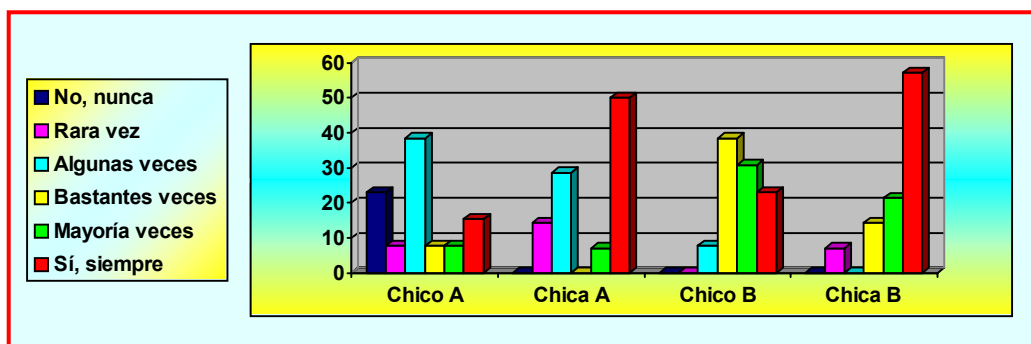
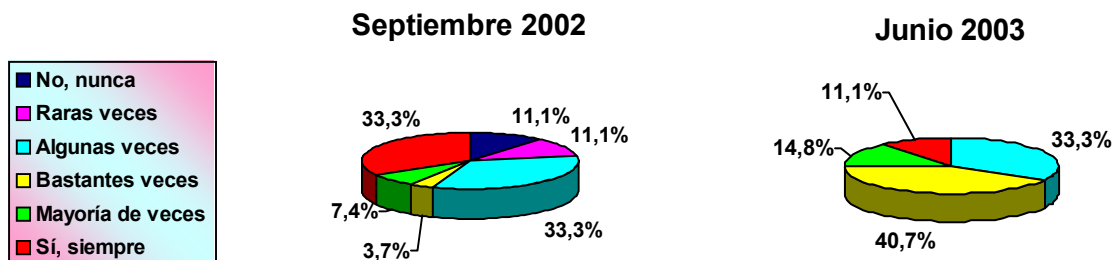


Tabla y Gráfico del Ítem 30. Intento mejorar mi condición física

Consideramos interesante resaltar como la mayor parte de las chicas en este ítem se han inclinado por la respuesta *sí, siempre*; tanto en la primera, (50,0%) como en la segunda estimación (57,1%); el resto de opciones son prácticamente testimoniales en comparación con ésta.

En el grupo de chicos, en la primera evaluación, existe un reparto desigual de las frecuencias que van desde las más bajas (1), en las opciones *rara vez*, *bastantes veces* y *la mayoría de las veces*, pasando por opciones con frecuencias intermedias *no, nunca* (3) y *sí, siempre* (2), culminando con la alternativa *algunas veces* (5). Por otra parte, éste grupo en la segunda evaluación presenta un claro desplazamiento hacia las tres últimas dimensiones *bastantes veces* (5) *la mayoría de las veces* (4) y *si, siempre* (3). La opción *algunas veces* cuenta con la elección de un alumno.

Análisis comparativo



Figuras del Item 30. Intento mejorar mi condición física. Valor de chi-cuadrado de Pearson = 0.023

Es concluyente ver como en la primera estimación, la opción *algunas veces* (33,3%) junto con la *sí, siempre* (33,3%) superan todas las demás opciones, y ello es fruto como habíamos visto anteriormente en la estadística descriptiva por la aportación del 50% de la elección del grupo de chicas

En la segunda valoración, nos encontramos que la inclinación se vuelca hacia las tres opciones más valiosas para nuestro programa, siendo lo más elocuente el aumento hasta el (40,7%) de la opción *bastantes veces*, y el expresivo (11,1%) de la respuesta *sí, siempre*. Este cambio de de actitud acentuada de manera fehaciente en el grupo de chicos es lo que hace que el valor en la prueba de chi-cuadrado de Pearson sea = 0.003, lo cual demuestra su significatividad estadística

Casimiro Andujar, A. J. (2002:35)¹⁷ considera que “*el alumnado no debe de superar unas marcas cuantitativas determinadas, en función de unos baremos comparativos con los demás. Sino que la superación sea con respecto a sí mismo*”.

Lo más importante para nosotros es comprobar como en este ítem. *Intento mejorar mi condición física* se ha producido un cambio en la conducta del alumnado que entiende que la mejora de la condición física tiene una relación directa con su salud como realidad o necesidad y que tiene una relevancia para la armónica construcción de una sociedad sana y moderna.

¹⁷ Casimiro Andujar, Antonio Jesús (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería

1.4.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.

Item 31. Procuero colaborar con los compañeros/as más tímidos.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	4	28,6%	3	23,1%	1	7,7%
algunas veces	3	23,1%	4	28,6%	2	15,4%	5	38,5%
bastantes veces	1	7,7%	4	28,6%	5	38,5%	4	30,8%
la mayoría de las veces	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	2	15,4%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	2	15,4%	1	7,7%

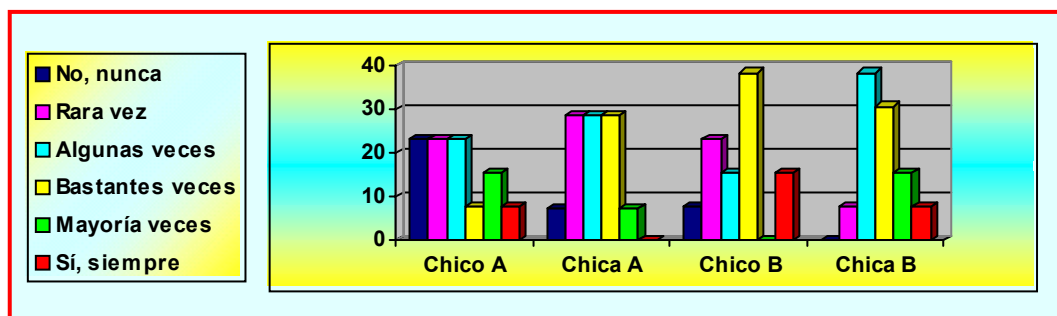


Tabla y Gráfico del Ítem 31. Procuero colaborar con los compañeros/as más tímidos.

Si unimos los porcentajes de las opciones *no, nunca*, *rara vez* y *algunas veces* (23,1%) en la primera valoración del grupo de chicas, veremos que sus porcentajes dejan en minoría al resto de opciones. Pasa igual, con el grupo de chicos dónde en éste las opciones *rara vez*, *algunas veces* y *bastantes veces* son las que obtienen la mayoría de porcentajes (28,6%); dejando valores mínimos o ninguno para las siguientes opciones. En junio en el grupo de chicos hay un valor que sobresale del resto, es la respuesta a la opción *bastantes veces* (38,5%). En el caso del grupo de chicas son las opciones centrales *algunas veces* (38,5%) y *bastantes veces* (30,8%) las más elegidas, destacando que ninguna alumna elige la opción *no, nunca*.

“Ser capaces de romper timideces e inhibiciones ante el propio movimiento supone mejorar las capacidades expresivas, comunicativas y estéticas”, debería de ser un objetivo de la Educación Física. (Romero Martín, R. 2000:127a).¹⁸

¹⁸ Romero Martín, Rosario (1999a). Expresión corporal: cuerpo, movimiento y sentimiento. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 32. Procuero vencer mi timidez.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	3	23,1%
algunas veces	2	15,4%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	2	14,3%	4	30,8%	2	15,4%
la mayoría de las veces	7	53,8%	2	14,3%	3	23,1%	1	7,7%
si, siempre	2	15,4%	2	14,3%	5	38,5%	7	53,8%

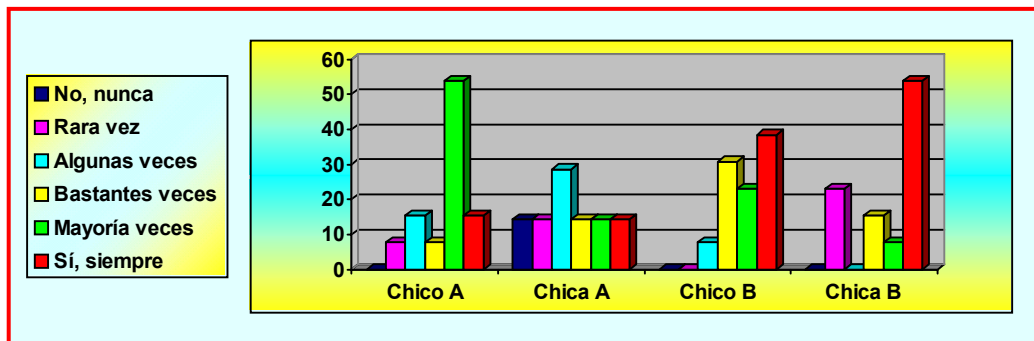
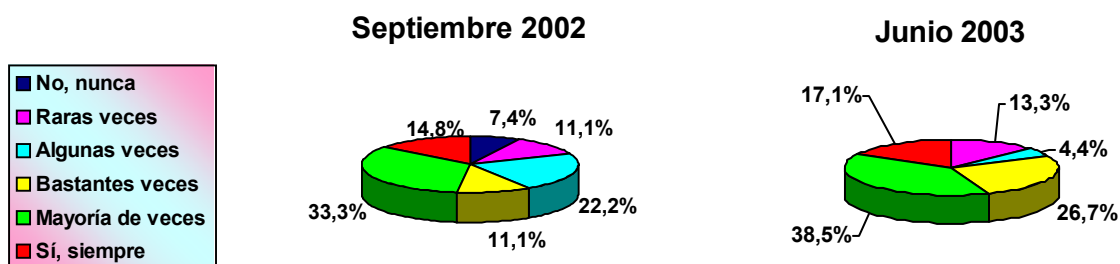


Tabla y Gráfico del Item 32. Procuero vencer mi timidez.

Destaca sobremanera en la primera toma de datos del grupo de chicas cómo el porcentaje de todas las opciones es del (14,3%), solamente la opción *algunas veces* obtiene un (28,6%). En el grupo de los chicos existen muchos altibajos; desniveles que van desde 0% de la opción *no, nunca*, hasta el 53,8% de la opción *la mayoría de las veces*.

En los datos del mes de junio hay una mayor inclinación hacia las opciones positivas en el grupo de chicos (*bastantes veces, la mayoría de las veces* y *sí, siempre*) que obtienen entre ellas el (92,3%); siendo las demás opciones o nulas o poco estimables (7,7%). En el grupo de chicas las opciones positivas (*bastantes veces, la mayoría de las veces* y *sí, siempre*) solo tienen un valor global del (76,9%). Llama la atención un significativo (23,1%) de la opción *rara vez*, lo que muestra que el grupo de chicas tiene mas dificultad para vencer su timidez que el grupo de chicos.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 32. Procuero vencer mi timidez. Valor de chi-cuadrado de Pearson = 0.029

Los datos que nos aporta la comparación de las dos estimaciones son interesantes. Por un lado es curioso ver una gran proporción en la primera valoración, en el sentido de que todas las opciones están representadas; aunque la mayor es *la mayoría de las veces*, (33,3%) seguido de *algunas veces*, (22,2%) y *sí, siempre*, (14,8); en la toma de datos de junio se producen significativos cambios, entre los que destacamos el claro incremento en la predilección de los alumnos por las tres últimas opciones; *bastantes veces* (26,7%), *la mayoría de las veces*, (38,5%) y *sí, siempre* (17,1); De la misma forma, hemos de destacar la desaparición de las elecciones de los alumnos de la opción *no, nunca* y las escasas proporciones de las respuestas *rara vez* y *algunas veces*, hechos que provocan que el ítem. *Procuero vencer mi timidez* en las pruebas de chi-cuadrado de Pearson tenga un valor = 0.029, estas diferencias vienen dadas como habíamos visto en la aclaración de la estadística descriptiva por el cambio de opciones preferentemente de los alumnos.

Conviene aclarar que aunque la pregunta es genérica, tiene una inclinación hacia el bloque de contenidos de Expresión Corporal, visto desde el prisma de su responsabilidad personal.

Romero Martín, R. (2000:131)¹⁹ hace mucho hincapié en que *“la capacidad de colaborar con los compañeros y compañeras en la creación de los grupos de expresión para exponer lo creado al resto de los compañeros es una buena terapia para eliminar la timidez”*.

¹⁹ Romero Martín, Rosario (1999a). Expresión corporal: cuerpo, movimiento y sentimiento. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 33. Me esfuerzo por hacer actividades de Expresión Corporal aunque no me gusten.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	5	35,7%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	4	30,8%	2	14,3%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	4	30,8%	2	14,3%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	3	23,1%	9	64,3%

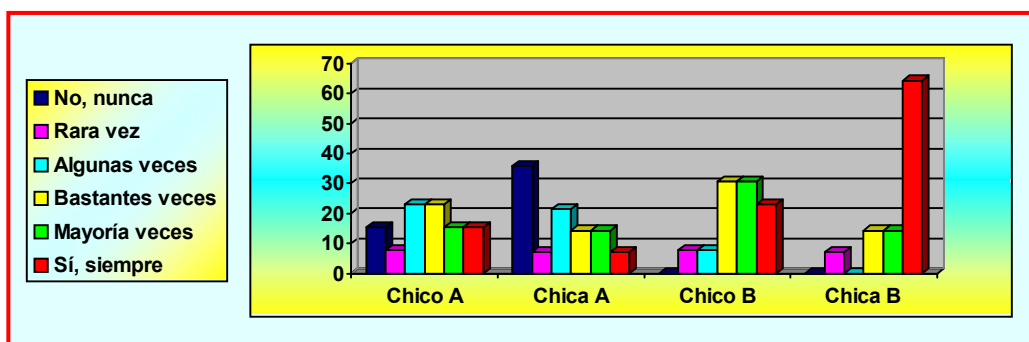
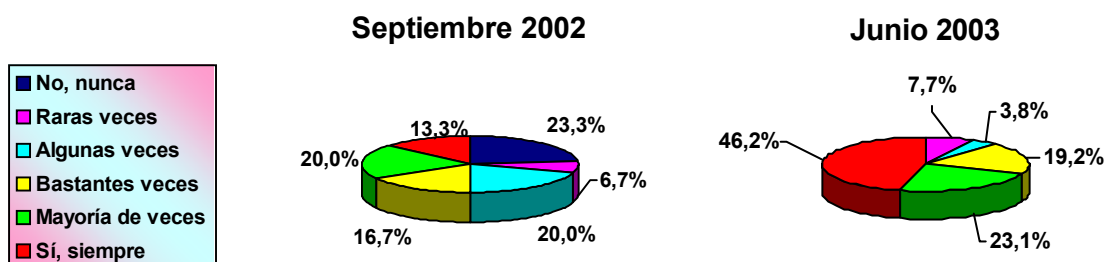


Tabla y Gráfico del Item 33. Me esfuerzo por hacer actividades de Expresión Corporal aunque no me gusten.

En la valoración del mes de septiembre sorprende el gran equilibrio en todas las opciones en las respuestas del grupo de chicos, que podríamos decir que es una copia del grupo de chicas, a no ser por el importante porcentaje de la opción *no, nunca*, del grupo de estas.

El hecho más relevante que comprobamos al analizar la tabla de frecuencias y porcentajes relativos al mes de septiembre, es el alto valor que se muestra en la opción *sí, siempre*, (64,3%) del grupo de chicas en la segunda valoración; quedando el resto de opciones con porcentajes, casi testimoniales o nulos. En el grupo de los chicos existe un mayor equilibrio ya que hay tres opciones minoritarias, que son las tres primeras y las tres situadas a la derecha del diagrama de barras son las mayoritarias, con porcentajes similares.

Análisis comparativo



Item 33. Me esfuerzo por hacer actividades de Expresión Corporal aunque no me gusten. Valor de chi-cuadrado de Pearson = 0.006

Es curioso ver como existe una gran proporción en todas las opciones que están representadas en la primera valoración, con proporciones que van desde la respuesta mayoritaria que es *no, nunca* con un (23,3%) y la minoritaria que es *rara vez* con un (6,7%). Sorprende más aún ver como en la segunda toma de datos los valores alcanzados por las opciones *sí, siempre*; *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* conforman el (88,5%).

Las diferencias significativas mostradas en los valores de las Pruebas de chi-cuadrado de Pearson = 0.006, son producidas preferentemente por el altísimo porcentaje de la opción *sí, siempre* del grupo de chicas en el segundo cuestionario, hecho este que nos lleva a pensar que las alumnas tienen cierta preferencia por este tipo de contenidos, aunque en ocasiones las formas de presentárselos no sean de su agrado.

Nuestras propuestas de clase las hemos basado en las del Grupo de Trabajo *Alhamar* (GR-717), en el sentido de mejorar las motivaciones del alumnado, “*tratando de que estos aprecien las acciones que supongan comunicarse con los demás utilizando recursos motores.*” (“*Alhamar*” Gr-717, 2000:197)²⁰.

²⁰ Grupo de Trabajo Alhamar GR-717. (1999) Aprende bailes populares jugando. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Inieta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 34. Evito gestos y actitudes para ridiculizar a los demás.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	3	21,4%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	4	28,6%	2	15,4%	7	50,0%
si, siempre	3	23,1%	1	7,1%	5	38,5%	6	42,9%

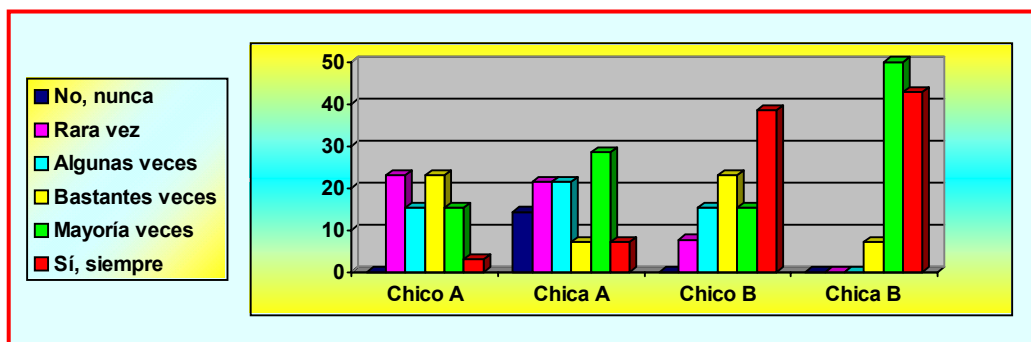


Tabla y Gráfico del Item 34. Evito gestos y actitudes para ridiculizar a los demás.

En los datos de septiembre no existen grandes diferencias porcentuales en el grupo de chicos, significándose las dos opciones extremas que cuentan con inclinaciones muy bajas o nulas. En el grupo de chicas sucede lo mismo, a no ser por la opción mas elegida *la mayoría de las veces* (28,6%) o las dos mas bajas *bastantes veces* y *sí, siempre* (7,1%).

Resaltan en los datos de junio cuando miramos el diagrama de barras la concentración de las respuestas, del grupo de chicas, en las dos últimas opciones; *la mayoría de las veces*, (50,0%) y *sí, siempre* (42,9%), dejando sólo testimonio la alternativa *bastantes veces* (7,1%). En el grupo de chicos, aunque destaca el valor *sí, siempre* (38,5%) todas las opciones están representadas con porcentajes poco distantes numéricamente unos de otros, a excepción de la disyuntiva *no, nunca* que no aparece.

Podemos decir, que hay una conciencia más clara del grupo de chicas a *Evitar gestos y actitudes para ridiculizar a los demás* con un (100%) las tres opciones positivas, mientras que en el grupo de chicos, que aunque hay desplazamiento en sus respuestas hacia estas opciones, solo llegan al (71%).

Item 35. Intento integrar en la clase a compañeros/as con dificultades de comunicación.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	2	14,3%	1	7,7%	1	7,1%
rara vez	5	38,5%	5	35,7%	1	7,7%	2	14,3%
algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	4	30,8%	0	,0%
la mayoría de las veces	1	7,7%	0	,0%	2	15,4%	3	21,4%
si, siempre	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	6	42,9%

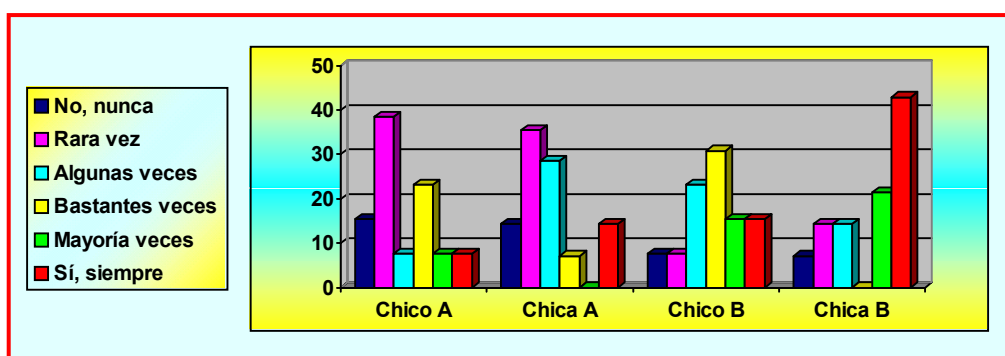
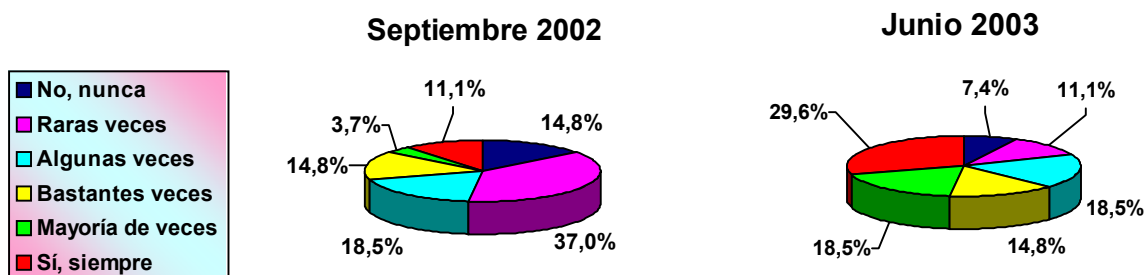


Tabla y Gráfico del Item 35. Intento integrar en la clase a compañeros/as con dificultades de comunicación.

Si en la toma de datos de septiembre, hacemos una división en dos bloques en cada uno de los diagramas de cada grupo, uno formado por las barras de las tres primeras opciones, y otro con la de las tres últimas; comprobamos que en los dos primeros bloques se concentra el mayor número de inclinaciones y en el segundo bloque de cada grupo las inclinaciones bajan considerablemente.

En cambio, en los datos de junio, siguiendo el mismo planteamiento, es en los bloques de las tres últimas opciones (positivas) y en ambos grupos donde se concentra la mayor proporción, destacando el porcentaje de la opción *sí, siempre* (42,9%) en el grupo de chicas, que casi triplica los datos del grupo de chicos (15,4%).

Análisis comparativo



Figuras del Item 35. Intento integrar en la clase a compañeros/as con dificultades de comunicación. Valor de chi-cuadrado de Pearson = 0.047

Al analizar los datos de la Tabla de Contingencia expresados en la las figuras nos permite realizar algunas precisiones:

- En la primera estimación resaltan las altas atracciones de las opciones negativas (*rara vez*, 37% y *algunas veces*, 18,5% y *no, nunca*, 14,8%); son como vemos, las primeras opciones; dejando una menor proporción para las alternativas positivas (*bastantes veces*, 14,8%, *no, nunca* con el 11,1% y *la mayoría de las veces* con sólo un 3,7%).
- Ocurre justamente lo contrario en la segunda valoración, donde el grupo experimenta una predilección por respuestas como *sí, siempre* (29,6%) y *la mayoría de las veces* (18,5%). También aumenta la dimensión *bastantes veces* a un (14,8%).
- La opción *no, nunca* con un (7,4%) baja considerablemente.
- Pero el análisis más valioso para nosotros es la confirmación de la significatividad estadística de la que el ítem. *Intento integrar en la clase a compañeros/as con dificultades de comunicación* hace gala, siendo responsables de este cambio más el grupo de chicas que de chicos.

Delgado Arroyo, S. (1998:175)²¹, considera a los contenidos de expresión corporal como los más idóneos para propiciar la integración de alumnos con problemas, en sus palabras “*si nos lo proponemos la expresión corporal puede colaborar de manera decisiva a que los alumnos con problemas de integración los superen y se integren al grupo*”.

²¹ Delgado Arroyo, Susana (1998). *Lenguajes no verbales. Didáctica del lenguaje corporal*. Madrid. Alianza.

1.5.- Responsabilidad y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.

Item 36. Las actividades relacionadas con la naturaleza las hacemos de forma compartida.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	5	38,5%	5	35,7%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	3	21,4%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	7	53,8%	3	21,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	4	28,6%	2	15,4%	6	42,9%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	3	23,1%	5	35,7%

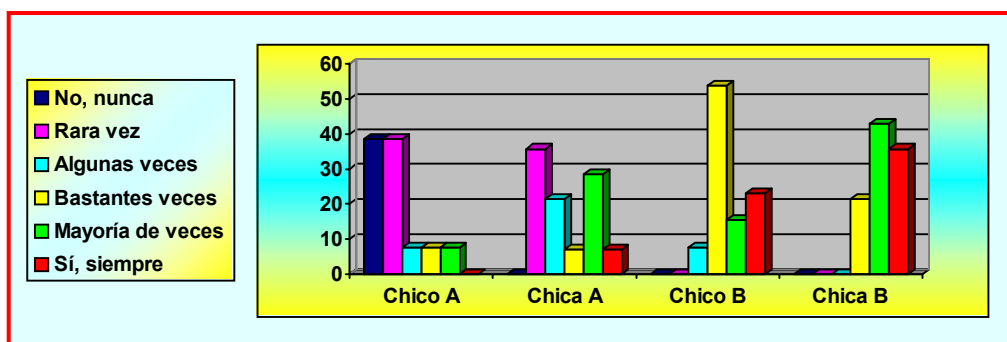
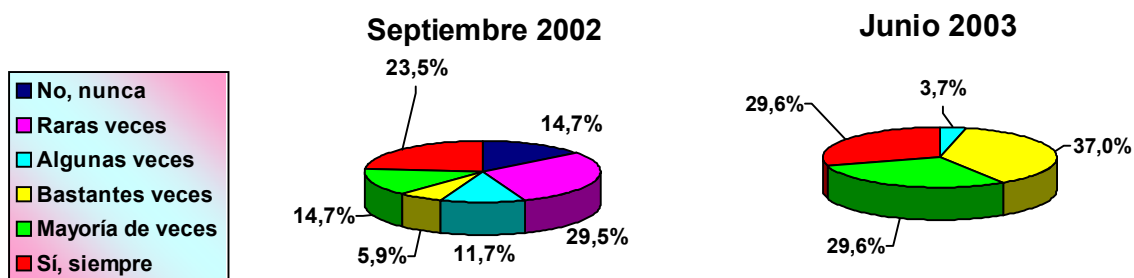


Tabla y Gráfico del Ítem 36. Las actividades relacionadas con la naturaleza las hacemos de forma compartida.

Es relevante comprobar cómo las dos primeras opciones (*no, nunca* y *raras veces*) del grupo de los chicos en la primera medición, representan el (38,5%) y (38,5%) respectivamente; el resto de opciones son muy bajas o no son tenidas en cuenta. En el grupo de chicas, la situación está más distribuida, y aunque hay opciones que no son consideradas (*no, nunca*) y otras que sobresalen (*rara vez* con un 35,7%); el resto tienen proporciones relativamente cercanas.

Lo importante, en la segunda estimación es la evidencia de que las tres primeras opciones no han sido consideradas por los alumnos en ambos grupos, centrándose todas las elecciones en las tres últimas opciones (positivas). En el caso de los chicos la opción *bastantes veces* es elegida por el (53,8%) y en el grupo de las chicas son las respuestas *la mayoría de las veces* (42,9%) y *sí, siempre* (35,7%) las que obtienen los mayores porcentajes.

Análisis comparativo



Figuras del Item 36. Las actividades relacionadas con la naturaleza las hacemos de forma compartida. Valor de chi-cuadrado de Pearson = 0.005

Volvemos a ver una distribución en los porcentajes con relativo equilibrio en los datos de septiembre, que contrasta con esa misma distribución en la segunda estimación pero solamente en tres opciones. En el sondeo de septiembre se destaca la opción *rara vez* (29,5%) seguida de *sí, siempre* (23,5%); las respuestas *no, nunca* y *la mayoría de las veces* cuentan con un (14,7%) y son minoritarios los dilemas *algunas veces* y *bastantes veces* con un (12,7%) y (5,9%) respectivamente. En la figura de la derecha las preferencias cambian y se produce un aumento de las opciones consideradas positivas (*bastantes veces* 37%, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* que ascienden a un 29,6% cada una). Queda aislada la alternativa *algunas veces* con sólo un (3,7%), dejando de computar las demás respuestas.

Las diferencias significativas vienen dadas por el incremento de valoración en las opciones *bastantes veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* en ambos grupos de chicos y chicas, aunque mas acentuada en el grupo de chicas.

En este sentido, el Diseño Curricular de Educación Física para la etapa de Educación Secundaria (1992)²², en el análisis del núcleo de contenidos de la Actividad física en el Medio Natural es claro, cuando indica “*que las actividades que se organicen, favorecerán las actitudes de participación, creatividad, sociabilidad, asunción de responsabilidades, toma de decisiones, autonomía para desenvolverse en medios no habituales*”. Nuestro programa de intervención que ha tenido salidas al medio natural, en las que hemos realizado multitud de actividades en grupo, en las que era necesario la cooperación y colaboración de todos en las tareas comunes, a juzgar por sus respuestas han dado resultado.

²² Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (1992). Decreto 106/92.

Item 37. Procuero evitar encender un fuego en el campo por que sé el peligro que tiene.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	2	15,4%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	4	28,6%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	7	53,8%	8	57,1%	7	53,8%	9	64,3%

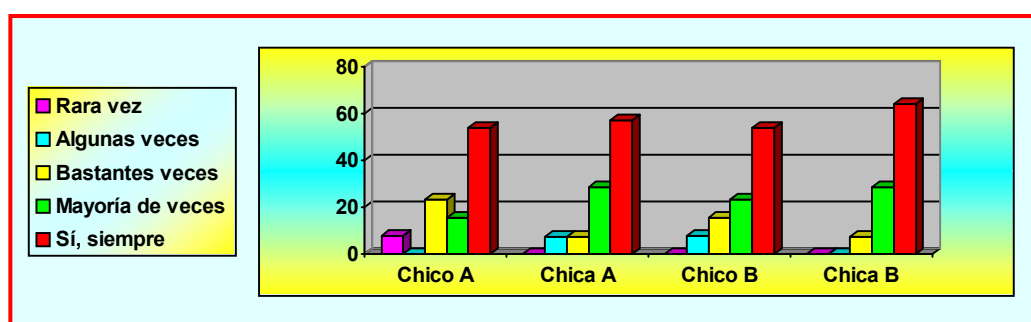


Tabla y Gráfico del Item 37. Procuero evitar encender un fuego en el campo porque sé el peligro que tiene.

En esta tabla de frecuencias y porcentajes existe prácticamente la misma lectura para los cuatro grupos en las dos estimaciones. En todos ellos, las tres primeras opciones (*no, nunca, rara vez y algunas veces*) no cuentan con frecuencia o esta es la mínima (1). También en todos los grupos las tres últimas opciones por este orden (*sí, siempre, la mayoría de las veces y bastantes veces*) son las de mayor preferencia a excepción del grupo de chicos de la primera toma de datos donde la opción *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* invierten los términos. Destaca la opción *sí, siempre* con porcentajes entre (53,8%) y el (64,3%) en la valoración de junio.

El Diseño Curricular de Educación Física para la etapa de Educación Secundaria (1992)²³, en este aspecto también abunda diciendo que “*la Educación Física debe incluir contenidos que sensibilicen a los alumnos con el medio natural, fomenten su conocimiento y respeto y favorezcan su disfrute. Y añade...es importante que conozcan normas, medidas y reglas para realizar actividades en el medio natural*”. Está bastante asumido por parte del alumnado del peligro que encierra el realizar fuego en el medio natural. La labor de concienciación que se realiza a nivel de todo el centro (Tema transversal Educación Ambiental), tiene una amplia aceptación por parte de todos los participantes.

²³ Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992). Decreto 106/92.

Item 38. Cuando salgo al campo recojo mis desperdicios.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	1	7,1%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	0	,0%	3	21,4%	1	7,7%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	5	35,7%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	7	53,8%	4	28,6%	7	53,8%	9	64,3%

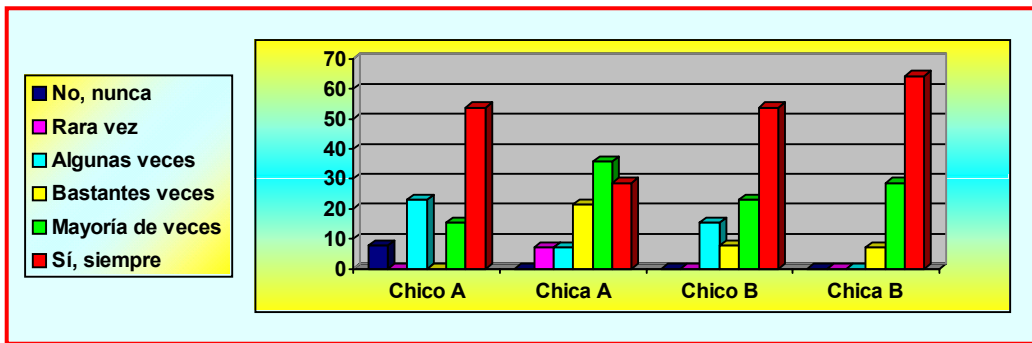


Tabla y Gráfico del Ítem 38. Cuando salgo al campo recojo mis desperdicios.

La lectura de los datos de la tabla y la observación del diagrama de barras es parecida a la del ítem anterior, infiriendo las siguientes consideraciones:

- En los cuatro grupos, en la dos estimaciones, las tres primeras opciones (*no nunca, rara vez y algunas veces*) no cuentan con frecuencia o esta es la mínima (1) salvo en la respuesta *algunas veces* en el grupo de chicos, en las dos valoraciones, con un 23,1% (3). 15,4% (2).
- También, en todos los grupos las tres últimas opciones por este orden, (*sí, siempre, la mayoría de las veces y bastantes veces*) son las de mayor preferencia; aunque hay que considerar excepciones como la del grupo de chicos de la primera toma de datos dónde la opción *bastantes veces* no es señalada.
- Por otro lado, en el grupo de chicas, la opción *la mayoría de las veces* supera a las opciones *bastantes veces* y *sí, siempre* en los datos de septiembre, mientras en los datos de junio destaca con creces la opción *sí, siempre* con el (64,3%).

Item 39. Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	0	,0%	3	21,4%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	5	38,5%	5	35,7%	4	30,8%	0	,0%
la mayoría de las veces	4	30,8%	3	21,4%	1	7,7%	5	35,7%
si, siempre	2	15,4%	2	14,3%	7	53,8%	8	57,1%

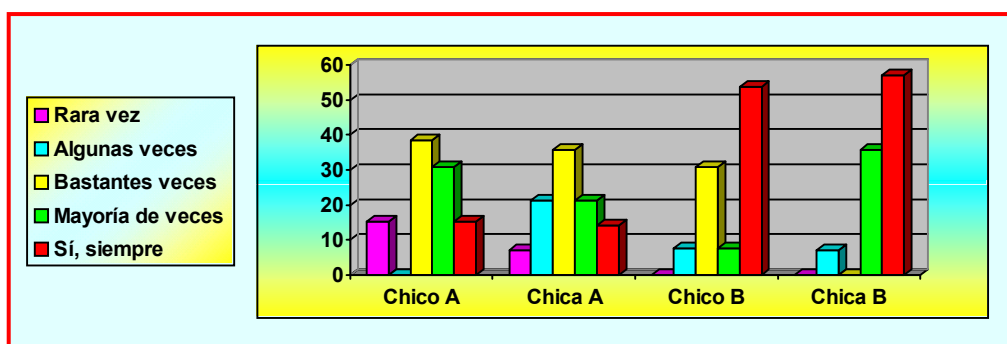
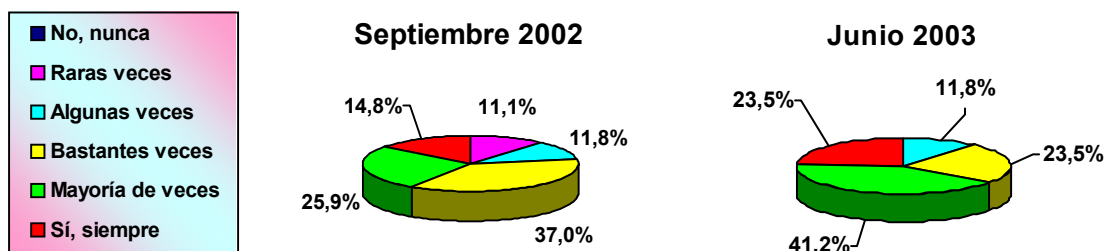


Tabla y Gráfico del Ítem 39. Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré.

En la primera pasación del cuestionario existen diferencias porcentuales; en el grupo de los chicos las dos opciones centrales *bastantes veces* (38,5%) y *la mayoría de las veces* (30,8%) cuentan con los porcentajes mas altos. En el grupo de chicas la opción mas elegida es *bastantes veces* (35,7%) y las demás columnas decrecen de forma gradual a ambos lados, resultando un dibujo en pirámide equilibrada.

En cuanto a los datos de junio, resalta cuando miramos el diagrama de barras la concentración de las respuestas del grupo de chicas en las dos últimas opciones: *la mayoría de las veces*, (35,7%) y *sí, siempre* (57,1%) dejando sólo de manera testimonial la alternativa *algunas veces* (7,1%). En el grupo de chicos, aunque sobresale el valor *sí, siempre* (53,8%) todas las opciones están representadas con porcentajes distantes numéricamente unos de otros, a excepción de las respuestas *no, nunca* y *raras veces* que no aparecen.

Análisis comparativo



Figuras del Item 39. Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré. Valor de de chi-cuadrado = 0.016

Es un hecho revelador que este Item. *Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré* cuente con significatividad estadística, después de comprobar como la prueba de chi-cuadrado aporta un valor de 0.016, y ello se produce por el incremento de la opción *si, siempre* tanto en chicos, como en chicas. Si analizamos los datos de los dos diagramas circulares podemos indicar lo siguiente:

- En primer lugar, en la valoración de septiembre hay una opción, *raras veces* (11,1%), que no es elegida por el alumnado en junio.
- En segundo lugar, la respuesta *algunas veces* cuenta con la misma proporción en las dos estimaciones (11,8% y 11,8%).
- Las opciones positivas (*bastantes veces, la mayoría de las veces y sí, siempre*) presentan una mayor proporción en la segunda valoración debido a que cuentan con mayor predilección del alumnado, con un porcentaje global cercano al (90%).
- Insistir en la buena labor que se realiza a nivel de todo el centro del Tema transversal de Educación Ambiental, que como se aprecia tiene una amplia aceptación por parte de todos los participantes.

Torres Guerrero, J. (1999:226)²⁴, entiende que *“la actividad física y la adaptación al medio natural es un binomio inseparable, necesario”*. Esta claro que nosotros entendemos a la motricidad como una vía de acceso a la naturaleza, un medio necesario para su investigación, pero sobre todo para su cuidado y mejora.

²⁴ Torres Guerrero, Juan (1999). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

Item 40. En Educación Física tomo en serio las tareas relacionadas con la naturaleza.

	Grupos-Género							
			Chica B		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	2	14,3%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	3	21,4%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	5	38,5%	2	14,3%	1	7,7%	3	21,4%
la mayoría de las veces	0	,0%	2	14,3%	5	38,5%	4	28,6%
si, siempre	3	23,1%	4	28,6%	3	23,1%	6	42,9%

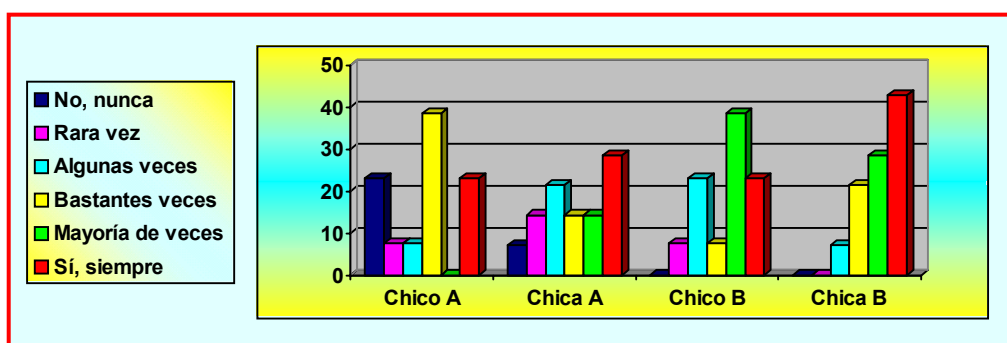


Tabla y Gráfico del Item 40. En Educación Física tomo en serio las tareas relacionadas con la naturaleza.

Si analizamos la primera evaluación del grupo de chicas, vemos ciertas notas diferentes. En la primera estimación existe mayor igualdad en los valores, que se rompe de forma ligera por las proporciones de la opción minoritaria *no, nunca*, (7,1%), *algunas veces* (21,4%) y *sí, siempre* (28,6%); en la segunda medición hay un valor que sobresale que es *sí, siempre* (42,9%) a partir de éste todos bajan gradualmente hasta encontrarnos con dos respuestas no señaladas (*no, nunca* y *rara vez*).

En el grupo de los chicos y en los valores de septiembre las dos alternativas extremas en el diagrama de barras cuentan con la misma proporción (23,1%), que se ve superada por la opción *bastantes veces* (38,5%); el resto presentan todas el mismo porcentaje (7,7%), menos la opción *la mayoría de las veces* que no es considerada. En la segunda medición los chicos se vuelcan más sobre la alternativa *la mayoría de las veces* (38,5%) a costa de la opción *bastantes veces* que se ve en esta ocasión disminuida (7,7%); sube algo la elección *algunas veces*, (23,1%) permaneciendo

prácticamente igual las opciones *sí, siempre* y *rara vez*, no señalándose en ningún caso la opción *no, nunca*.

Benayas, J. y Barroso, C. (1995:29 y ss.)²⁵ consideran “*que las actividades físicas en el medio natural, exigen de los alumnos y alumnas, además de una adaptación de sus habilidades, técnicas y destrezas básicas una valoración del entorno y una organización personal y de grupo para su realización*”. Es decir, no basta con saber realizar las actividades, es necesario poner toda la atención posible en su realización, por tratarse de actividades en entornos no habituales.

²⁵ Benayas, J. y Barroso, C. (1995). *Concepto y fundamentos de la Educación Ambiental. Historia y Antecedentes. Módulo 1. Master en Educación Ambiental*. Málaga. Instituto de Investigaciones Ecológicas.

2.- VALOR: AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO.

2.1.- Cuestiones generales.

Item 41. Tomo las decisiones por mi mismo/a.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	6	46,2%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
Algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	5	38,5%	3	21,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	4	28,6%	2	15,4%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	2	15,4%	5	35,7%

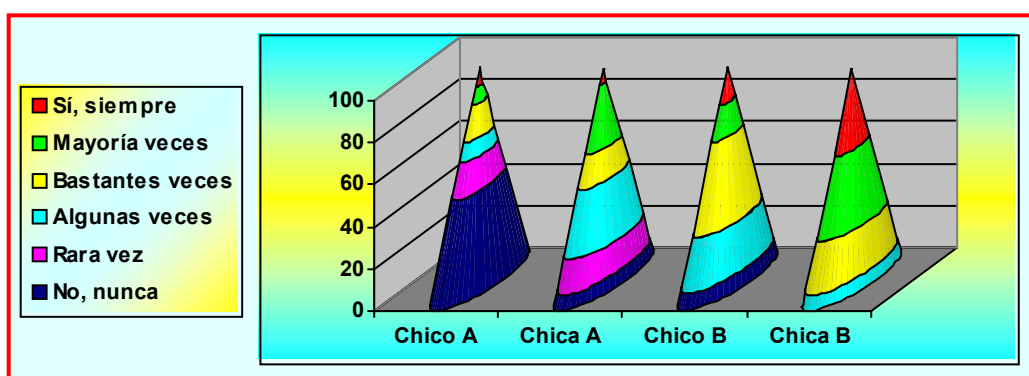
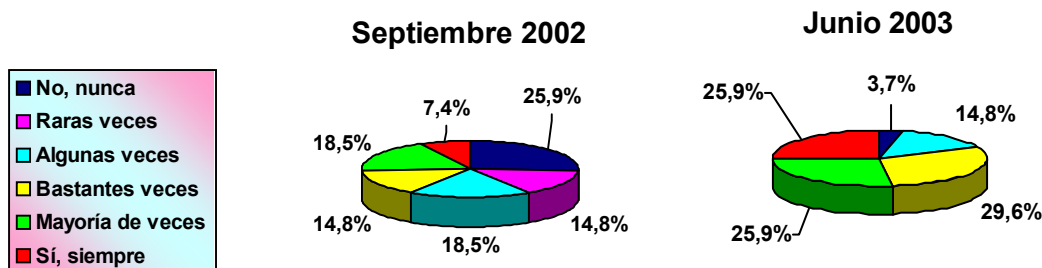


Tabla y Gráfico del Item 41. Tomo las decisiones por mi mismo/a.

Sorprende ver en el grupo de chicos, en los datos de septiembre como en la respuesta *no, nunca*, existe una gran preferencia (46,2%); casi la misma que el resto de opciones que cuentan con frecuencias de (1) o (2). En la segunda evaluación de los datos, es la respuesta *bastantes veces* (38,5%) la que cobra ventaja y después le sigue la alternativa *algunas veces* (23,1), el resto de opciones cuenta con valores bajos. En el grupo de chicas hay dos dimensiones que sobresalen en la primera valoración y son *algunas veces* y *la mayoría de las veces* (28,6%), le siguen *bastantes veces* y *rara vez* (14,3%) resultando las elecciones extremas de un (7,1%).

En la segunda valoración las inclinaciones se centran en las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* (35,7%); las dos respuestas que siguen; *bastantes veces* (21,4%) y *algunas veces* (7,1%) tienen menos proporción pero algo más significativas que las dos últimas que no obtienen ninguna elección.

Análisis comparativo



Figuras del Item 41.- Tomo las decisiones por mi mismo/a. Valor de Chi-cuadrado = 0.023

Dos de las respuestas que registran los porcentajes más altos en la estimación de septiembre son *no, nunca* (25,9%) y *algunas veces* (18,5%) y son las que en la estimación de junio presentan proporciones más bajas (3,7%) y (14,8%) respectivamente; sin olvidarnos de la opción *raras veces* que de un (14,8%) pasa a no computar.

En cambio, pasa lo contrario con las demás opciones, se ven bastante incrementadas en la medición de junio. Así pues, vemos como la opción *bastantes veces* pasa de un (14,8%) a un (29,6%); la opción *la mayoría de las veces* pasa de un (18,5%) a un (19,6%) y la dimensión *sí, siempre* pasa de un (7,4%) a un trascendente (25,9%). Estos datos no hacen otra cosa más que confirmar la significatividad estadística mostrada en la prueba de Chi-cuadrado con un valor de 0.023 del ítem.

Para nosotros el ítem *Tomo las decisiones por mi mismo/a* es básico para comprobar los niveles de autonomía del alumnado y hemos podido comprobar como las diferencias significativas habidas en los datos de junio han sido propiciadas por los cambios de actitud en los dos grupos, tanto de chicos como de chicas que se han decantado por las opciones consideradas como *positivas* (*bastantes veces, la mayoría de las veces y sí, siempre*).

Nuestros datos van en la línea pedagógica expuesta por Romero Cerezo, C. y Cepero González, M. (2002:116)²⁶ al considerar que las tres grandes finalidades educativas de la Educación física escolar serían: “*lograr una autonomía de acción con respecto al medio; la socialización del escolar a través de la relación con los demás y la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos*”.

²⁶ Romero Cerezo, Cipriano y Cepero González, Mar (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 42. Tomo la iniciativa aunque me equivoque.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	4	28,6%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	2	14,3%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	7	53,8%	7	50,0%	6	46,2%	5	35,7%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	4	30,8%	4	28,6%
la mayoría de las veces	1	7,7%	0	,0%	2	15,4%	1	7,1%
si, siempre	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	4	28,6%

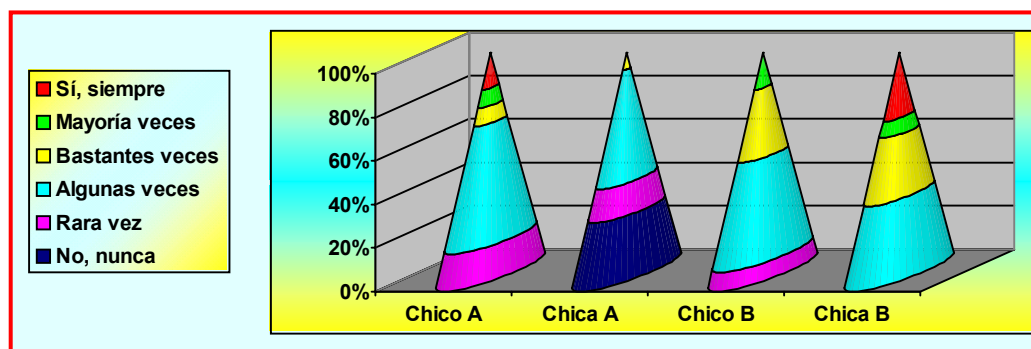
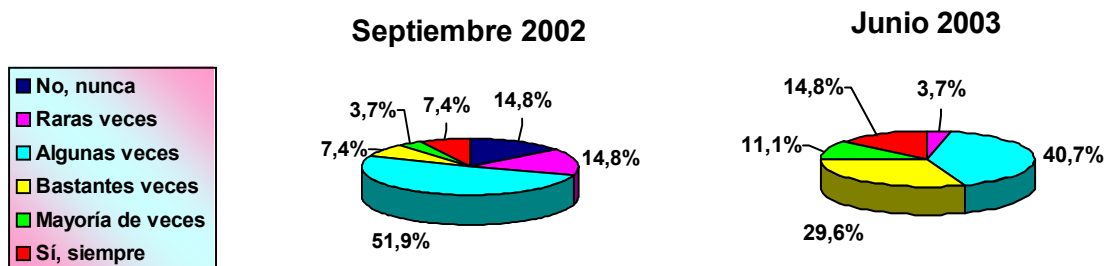


Tabla y Gráfico del Ítem 42. Tomo la iniciativa aunque me equivoque.

Sorprende ver como en la primera pasación del cuestionario en el grupo de chicos el (53,8%) de estos señalan la opción *algunas veces*, dejando a todas las demás con una proporción muy baja; pero esto, prácticamente se reproduce en la segunda pasación, aunque con un porcentaje menor (46,2%) de esta (*algunas veces*) y un crecimiento de las opciones *bastantes veces* (30,8%) y la *mayoría de las veces* (15,4%), baja también la opción *rara vez* y son desestimadas el resto.

En el grupo de chicas, en la primera evaluación, también es la opción *algunas veces* la más representativa (50,0%); solo que aquí los porcentajes de las opciones *la mayoría de las veces* no son consideradas y la opción *no, nunca* es notoria con un (28,6%). En los datos de junio, sólo hay tres dilemas con valoraciones próximas al (30%); que son *algunas veces*, *bastantes veces* y *sí, siempre*, el resto no son señaladas o muy poco consideradas.

Análisis comparativo



Figuras del Item 42. Tomo la iniciativa aunque me equivoque. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.044

Sorprende ver en la valoración de septiembre, cómo sólo la opción *algunas veces* cuenta con una preferencia para el alumnado del 51,9%, más que todas las demás alternativas juntas, que cuentan con porcentajes muy bajos.

Seirul.lo Vargas, F. (1999:73)²⁷ entiende que “*en clase hay que crear situaciones que estimulen la toma de decisiones a nivel individual y colectivo, en ámbitos diferentes con normativas estables, inestables, pactadas*”. En esta línea cuando observamos la figura de junio comprobamos que hay cambios interesantes:

- En primer lugar la opción *algunas veces* baja a un (40%).
- En segundo lugar opciones que en septiembre eran interesantes para el alumnado (*no, nunca, raras veces*) en junio prácticamente no cuentan.
- En tercer lugar hay que destacar el incremento de las elecciones menos representativas en septiembre que eran, *bastantes veces, la mayoría de las veces* y *sí, siempre* que ahora pasan a tener un (29,6%), (11,1%) y (14,7%) de forma respectiva.
- En cuarto lugar, destacar que es esta la circunstancia que le ofrece significatividad estadística después de pasar las Pruebas de Chi-cuadrado, arrojando un valor en esta de 0.044.

Es un buen síntoma este cambio de actitud hacia posiciones de autonomía en cuanto a la toma de decisiones, sobre todo por lo que supone de responsabilidad a la hora de valorar las consecuencias de sus acciones y entendiendo que el error puede formar arte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁷ Seirul.lo Vargas, Francisco (1999). Valores educativos del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 43. Cuando comienzo una actividad generalmente pienso que me saldrá bien.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	4	30,8%	3	21,4%	6	46,2%	4	28,6%
bastantes veces	3	23,1%	6	42,9%	2	15,4%	1	7,1%
la mayoría de las veces	4	30,8%	3	21,4%	3	23,1%	7	50,0%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	2	15,4%	1	7,1%

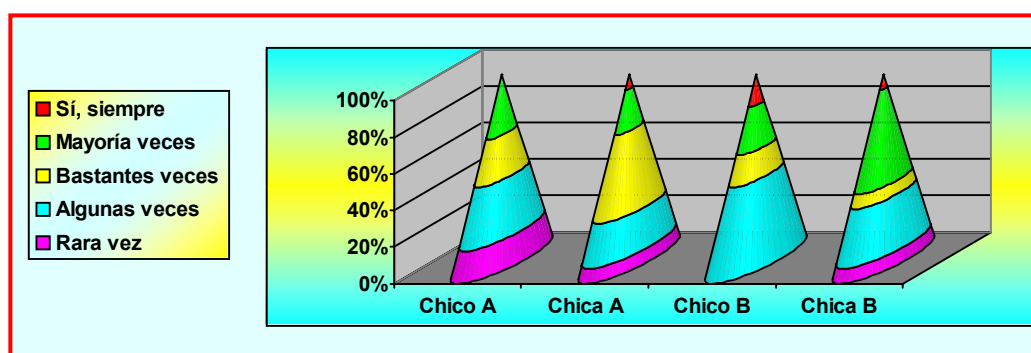


Tabla y Gráfico del Item 43. Cuando comienzo una actividad generalmente pienso que me saldrá bien

En todos los grupos hay un valor que sobresale sobremanera por encima del resto, a excepción del grupo de chicos de la primera toma de datos, que son dos (*algunas veces* y *la mayoría de las veces*) que con la misma proporción (30,8%) están sobre las posiciones *rara vez* y *bastantes veces*, que son menores.

En el grupo de chicas la cúspide de una pirámide perfecta la representa la respuesta *bastantes veces*, (42,9%). En el grupo de los muchachos en los datos de junio es la respuesta *algunas veces* (46,2%) la que destaca, quedando el resto de las opciones en torno al (20%). En el grupo de chicas, la dimensión *la mayoría de las veces* es la más valiosa (50,0%) seguida de la disyuntiva *algunas veces* (28,6%) el resto de dilemas solo tienen un valor bajo del (7,1%).

Item 44. Suelo exponer mis gustos y opiniones claramente.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	4	28,6%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	1	7,1%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	4	30,8%	3	21,4%	1	7,7%	5	35,7%
la mayoría de las veces	4	30,8%	0	,0%	6	46,2%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	3	21,4%	2	15,4%	2	14,3%

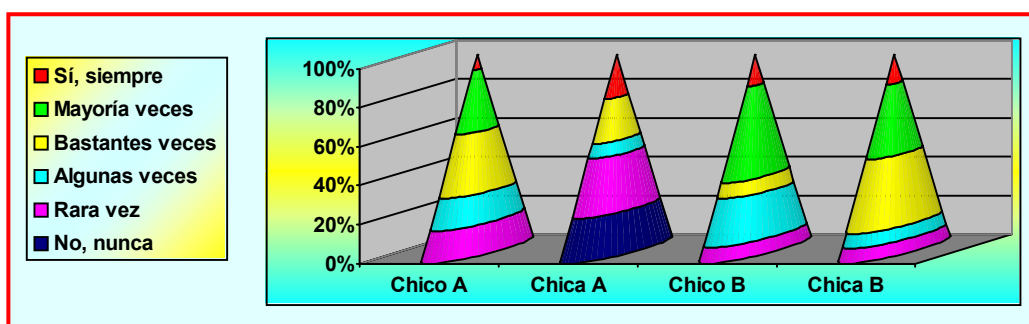


Tabla y Gráfico del Item 44. Suelo exponer mis gustos y opiniones claramente.

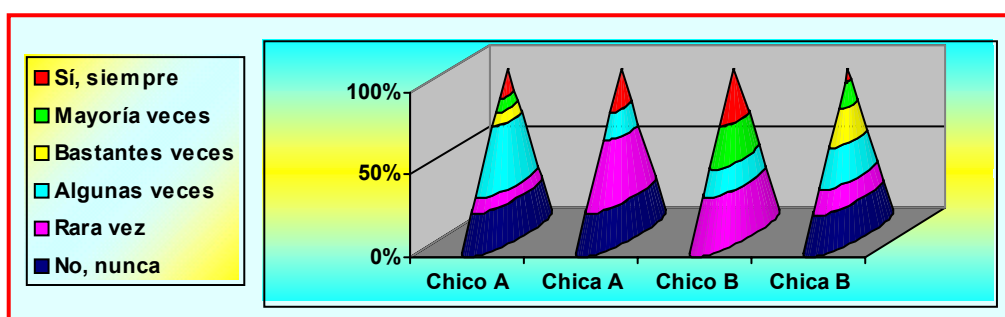
A primera vista, parece haber una mayor uniformidad en las respuestas aportadas en el mes de septiembre a la cuestión *Suelo exponer mis gustos y opiniones claramente*, pues todas las opciones quedan por debajo del (30,8%). En el caso del grupo de chicos, las dos mayores alternativas son *bastantes veces* y *la mayoría de las veces*, que cuentan con dicho porcentaje, seguido de *rara vez* y *algunas veces* con (15,4%). En el grupo de chicas hay tres dilemas con el mismo porcentaje 21,4% (*no, nunca*, *bastantes veces* y *sí, siempre*), la opción *rara vez* está algo por encima (28,6%) y las restantes con un conteo nulo o muy bajo. En la segunda valoración destaca en el grupo de chicos, la preferencia de la dimensión *la mayoría de las veces* (46,2%); el resto va reduciendo gradualmente el porcentaje por este orden: *algunas veces*; *sí, siempre*; *bastantes veces* y *rara vez*, y por último *no, nunca*. En el caso de las chicas hay dos dimensiones mayoritarias que cuentan con un 35,7% (*bastantes veces* y *la mayoría de las veces*).

Coincidimos con la opinión expresada por Batalla Flores. A. (1999:73)²⁸ considera que se debe “*permitir, incitar, interpretar y comunicar las situaciones vividas por muy diferentes canales, estimulando a aquellos que menos se expresan públicamente*”.

²⁸ Batalla Flores, Albert (1999). El rendimiento en la iniciación deportiva. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 45. Comento las noticias de prensa, radio y televisión.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	3	23,1%	0	,0%	3	21,4%
rara vez	1	7,7%	5	38,5%	4	30,8%	2	14,3%
algunas veces	5	38,5%	2	15,4%	2	15,4%	3	21,4%
bastantes veces	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	3	21,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	0	,0%	3	23,1%	2	14,3%
si, siempre	2	15,4%	3	23,1%	4	30,8%	1	7,1%



Item 45. Comento las noticias de prensa, radio y televisión.

En el caso que nos ocupa ocurre justo lo contrario que en el caso anterior. En la primera apreciación, hay dos valores que sobresalen. En el caso de los chicos es la opción *algunas veces* (38,5%) seguida de la primera opción con un (23,1%) y de la última (15,4%), el resto cuentan con un (7,7%). En el grupo de las alumnas el valor más alto corresponde a la opción *rara vez*, (38,5%) seguida de las respuestas situadas en los extremos del diagrama. Es curioso comprobar que las repuestas *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* no cuentan con ninguna atracción. Parece estar mas equilibrado el universo de los valores del mes de junio sobre todo en el grupo de chicas, donde hay tres respuestas con un 21,4% (*no, nunca, bastantes veces* y *la mayoría de las veces*); en el grupo de los muchachos la distribución es más desigual; los porcentajes más altos con un (30,8%) son *rara vez* y *sí, siempre*.

La Influencia de los medios de comunicación dice Aldea López E. (2004:4)²⁹, “que se han convertido en un referente para el actuar cotidiano de alumnas y alumnos; la televisión y otros medios de comunicación social ejercen especial influencia en los jóvenes que fijan su atención en modelos foráneos, lejos de su realidad y, a menudo, les inculcan ciertos comportamientos más cercanos a los antivalores”.

²⁹ Aldea López, Eliana (2004). *La Evaluación en Educación en valores*. www.saladelectura.com

Item 46. Me acepto tal cual soy.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	2	14,3%
algunas veces	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	7	53,8%	2	14,3%
la mayoría de las veces	2	15,4%	6	42,9%	1	7,7%	2	14,3%
si, siempre	5	42,9%	3	21,4%	3	23,1%	6	42,9%

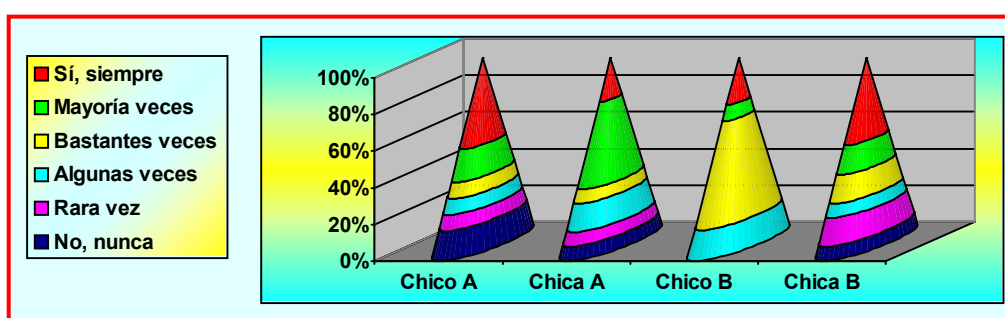


Tabla y Gráfico del Item 46.- Me acepto tal cual soy.

Aisenson, A. (1981)³⁰, consideraba que el término tiene “la ventaja de indicar que la vigencia del cuerpo no es, solamente una representación ni un conocimiento conceptual, sino una especie de marco referencial particular”. De una manera más clara lo definen Conde Caveda, J. L. y Viciano Garófano, V. (1997:59)³¹ que lo entienden como “el conocimiento y localización de los distintos segmentos corporales tanto en el propio cuerpo del niño como en el de su igual de forma estática como en movimiento”. Nuestros alumnos responden a esta aceptación personal de la siguiente manera:

- En la valoración de septiembre las mayores inclinaciones de ambos grupos son a las opciones *si, siempre* y *la mayoría de las veces*.
- En las respuestas de junio el panorama es diferente. En el caso de los chicos las opciones *algunas veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* obtienen valores intermedios y destaca la opción *bastantes veces* (53,8%). En el grupo de chicas, todas las opciones se encuentran comprendidas entre el (7,1%) y el (14,3%) menos la dimensión *sí, siempre* que destaca con un (42,9%).

³⁰ Aisenson, A. (1981). *Cuerpo y persona: filosofía y psicología del cuerpo vivido*. México. Fondo de Cultura Económica,

³¹ Conde Caveda, José Luis y Viciano Garófano, Virginia (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga. Editorial Aljibe.

Item 47. Tengo mis propios criterios a la hora de vestir

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
rara vez	4	30,8%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%
bastantes veces	0	,0%	1	7,1%	2	15,4%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	1	7,1%
si, siempre	4	30,8%	7	50,0%	6	46,2%	8	57,1%

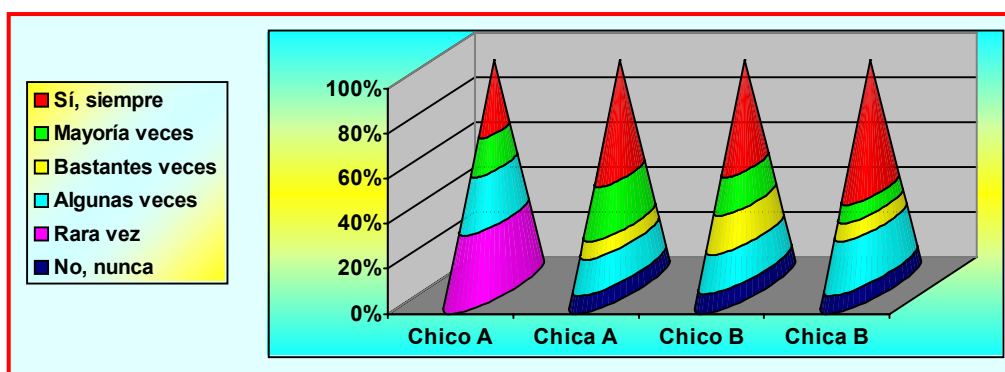


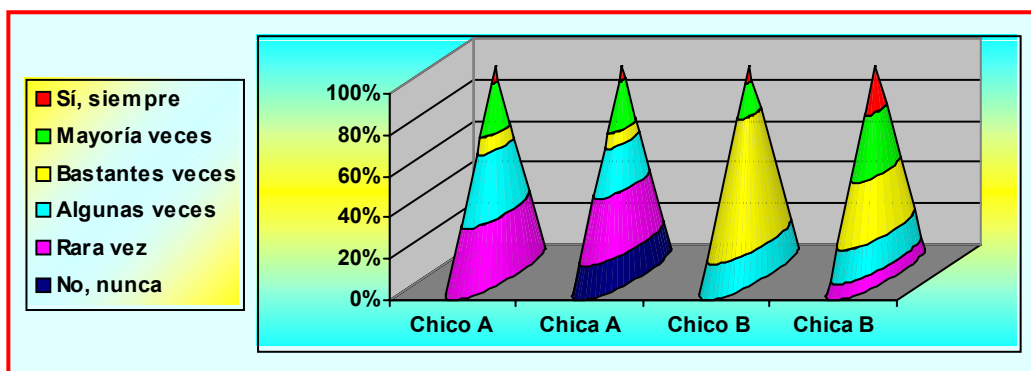
Tabla y Gráfico del Item 47. Tengo mis propios criterios a la hora de vestir

No hay más que mirar el diagrama para comprobar como en todos los grupos y en las dos mediciones la opción *si, siempre* es la de mayor preferencia, especialmente en el cuestionario de junio, donde en el caso de los chicos cuenta con (46,2%). En el grupo de las chicas la alternativa *sí, siempre* tiene un porcentaje del (57,1%), seguida de la respuesta *algunas veces* con un (21,4%); el resto tiene un porcentaje de (7,1%) menos *rara vez*, que no es elegida en la primera estimación. En el caso del grupo de los chicos no destaca tanto la opción *si, siempre*, pues iguala a *rara vez* (30,8%) siguiendo en atracción las opciones *algunas veces* y *la mayoría de las veces* (23,1% y 15,4%); el resto no computan. En el caso de las chicas hay un descenso gradual partiendo de la opción *si, siempre* que cuenta con un (46,2%) seguida de la posibilidad *la mayoría de las veces* y *algunas veces* (21,4%) y (14,3%) respectivamente.

A la vista de los datos parece claro que en el tema del vestido son ellos y ellas quienes deciden, entendiendo como una seña de identidad el elegir como quiere cada cual el ir vestido.

Item 48. Realizo individualmente aquello que se me propone.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	4	30,8%	3	21,4%	2	15,4%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	8	61,5%	4	28,6%
la mayoría de las veces	3	23,1%	3	21,4%	2	15,4%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	1	7,7%	3	21,4%

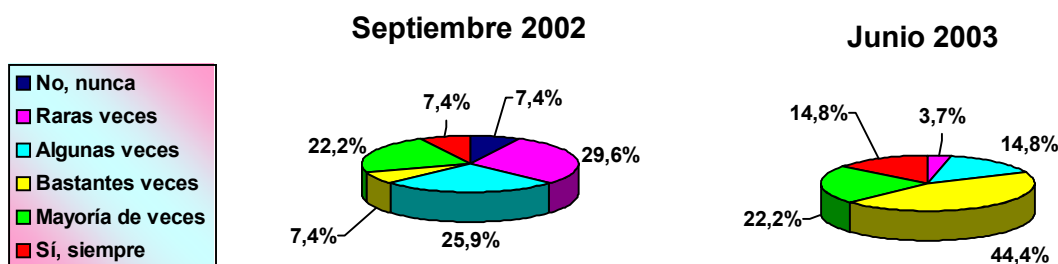


Item 48. Realizo individualmente aquello que se me propone

Podemos comprobar como en los datos de septiembre y en los dos grupos, como las inclinaciones mayores se centran en las opciones consideradas como *negativas* y en la segunda estimación se desplazan los valores hacia las opciones consideradas como *positivas*. En la primera toma de datos y en el grupo de los chicos son mayoritarias las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* (30,8%) y *la mayoría de las veces* (23,1%) y son minoritarias el resto de alternativas con porcentajes iguales o menores al (7,7%); pasa prácticamente igual en el grupo de chicas, aunque con porcentajes ligeramente diferentes.

En la segunda toma de datos; en el conjunto de chicos destaca sobremanera el (61,5%) de la respuesta *bastantes veces* que sola, supera las tres restantes opciones que obtienen valores (*algunas veces*; *la mayoría de las veces*, y *sí, siempre*). En el caso del grupo de chicas sobresalen las opciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces*, cada una con un (28,6%).

Análisis comparativo



Item 48.- Realizo individualmente aquello que se me propone. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.007

En la primera figura circular predominan los colores representativos de las opciones *raras veces* (29,6%), *algunas veces* (25,9%), y *no, nunca* (7,4%), sobre el resto de opciones. En el diagrama de la derecha correspondiente al cuestionario de junio, los valores situados en el cuadro de leyenda en los tres últimos lugares cobran protagonismo; acaparando el mayor número de preferencias la opción *bastantes veces*, (44,4%) seguida de *la mayoría de las veces*, (22,2%) y *sí, siempre* con un (14,8%); dejando un pequeño porcentaje para alternativas como *algunas veces* (14,8) y *rara vez* (3,7%); ni siquiera computa la opción *no, nunca*.

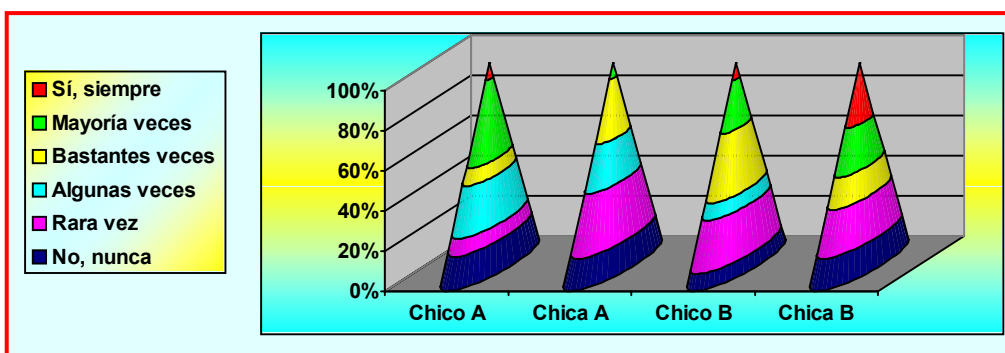
Todos estos datos confirman que en el ítem. *Realizo individualmente aquello que se me propone...* ha habido modificación en la toma de responsabilidades personales, fruto sin duda de las estrategias metodológicas seguidas a lo largo del curso en las diferentes asignaturas que proponen actividades de reflexión individual, así como de elaboración personal.

Casamort Ayart, J. (1999:69)³², considera que “*en la actividad física se involucran todas las estructuras de la personalidad de quien se compromete en la acción*”. De este compromiso nace la posibilidad de auto-educarse a través de la realización de las prácticas motrices que se le proponen al alumnado, en situaciones que les permiten una interacción con el entorno propio y con el entorno social.

³²Casamort Ayats, Jaume (1999). Características pedagógicas del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 49. En las reuniones doy mi punto de vista sobre el tema a tratar.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	2	14,3%	1	7,7%	2	14,3%
rara vez	1	7,7%	4	28,6%	3	23,1%	3	21,4%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	4	28,6%	4	30,8%	2	14,3%
la mayoría de las veces	5	38,5%	1	7,1%	3	23,1%	3	21,4%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	4	28,6%



Item 49. En las reuniones doy mi punto de vista sobre el tema a tratar.

En la primera valoración del grupo de chicos hay tres opciones minoritarias con un (7,7%) que son *rara vez*, *bastantes veces* y *sí, siempre*; les siguen con un aumento gradual la opciones *no, nunca* (15,4%), *algunas veces* (23,1%), y *la mayoría de las veces* (38,5%). En el conjunto de chicas, los porcentajes de las cuatro primeras opciones están más equilibrados, siendo las opciones más bajas *la mayoría de las veces* con un (7,1%) y la opción *si, siempre* no es elegida.

En la evaluación de junio en el grupo de chicos pasa algo parecido a lo que comentamos en el párrafo anterior, es decir, hay tres opciones minoritarias con un cómputo del (7,7%), aunque esta vez las respuestas son otras. También las respuestas mayoritarias están más equilibradas en torno al (23,1%). En el grupo de chicas la opción *algunas veces* que no computa y la respuesta *no, nunca* que alcanza un valor del (28,6%) muestran los extremos de este grupo; el resto de opciones se mantienen de forma proporcionada entre un (14,3%) y un (21,4%).

Item 50. Soluciono mis problemas por mi mismo/a.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	0	0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	8	57,1%	2	15,4%	4	28,6%
bastantes veces	4	30,8%	1	7,1%	3	23,1%	2	14,3%
la mayoría de las veces	1	7,7%	3	21,4%	4	30,8%	4	28,6%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	3	23,1%	4	28,6%

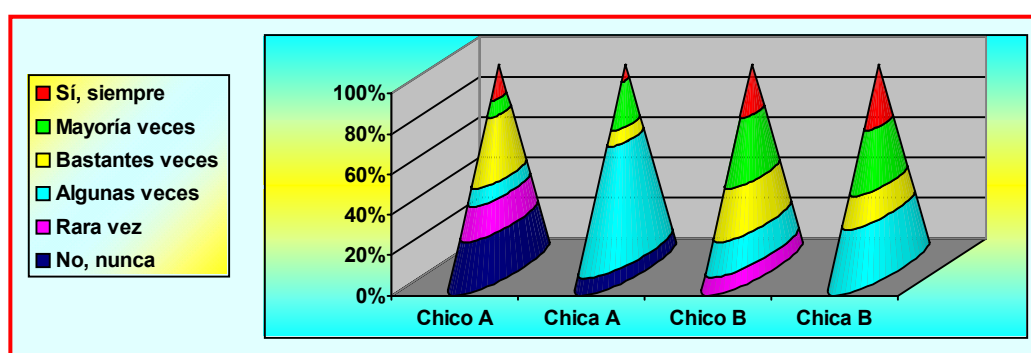


Tabla y Gráfico del Ítem 50.- Soluciono mis problemas por mi mismo/a

Resulta relevante ver como en la primera valoración del grupo de chicas el valor de la opción algunas veces (57,1%) aglutina mayor proporción que el resto de opciones juntas, que solo cuentan con un porcentaje de (7,1%) a excepción de la dimensión *la mayoría de las veces* con un (21,4%). En el conjunto de chicos los valores tienen mayor equilibrio, ya que todas las respuestas se encuentran entre el (30,8%) de la opción *bastantes veces* y el (7,7%) de las opciones *algunas veces* y *la mayoría de las veces*. En el mes de junio se observa una mayor predilección por las tres respuestas “positivas”, con porcentajes próximos al (30,8%). En el caso de las tres opciones “negativas” en ninguno de los dos grupos superan el 30% de las respuestas.

Torres Guerrero, J. (2002:27)³³ indica que tener autoestima “es tener confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar por los fracasos y dificultades que experimente”. Del análisis de las respuestas podemos inferir que hay más dependencia en el grupo de chicos que en el de chicas a la hora de solucionar sus problemas, comprobándose un ligero desplazamiento hacia las opciones que marcan mayor autonomía.

³³ Torres Guerrero, Juan (2002). Educar en valores a través de las actividades físicas y deportivas. Una propuesta didáctica. En *Actas del II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas (Sevilla) pp. 22 y ss.

Item 51. Me gusta aportar nuevas ideas al grupo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	3	21,4%
algunas veces	4	30,8%	6	42,9%	4	30,8%	4	28,6%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	6	46,2%	3	21,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	3	21,4%	1	7,7%	2	14,3%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	2	14,3%

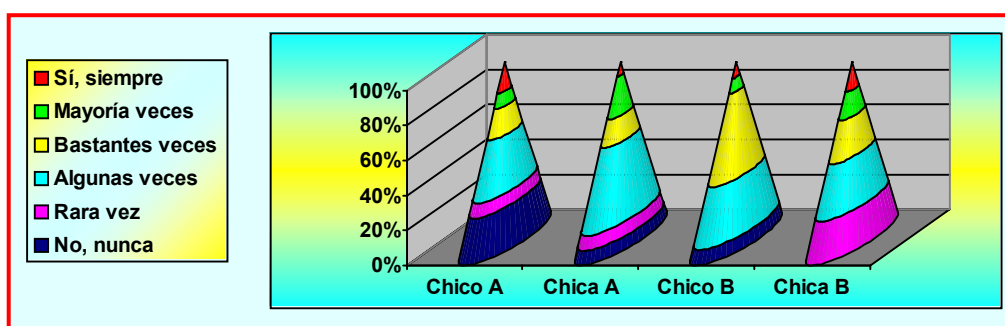


Tabla y Gráfico del Item 51.- Me gusta aportar nuevas ideas al grupo.

En la toma de datos de septiembre y en los dos grupos que han sido objeto de ésta, todas las opciones cuentan con alguna elección, aunque en los dos casos hay que destacar la opción *algunas veces* con mayor frecuencia (4) en el grupo de chicos y (6) en el grupo de chicas. El resto de opciones oscila entre (3) y (1). En la estimación de junio, en el grupo de chicos hay dos opciones que acaparan el mayor número de frecuencias; *algunas veces* (4) y *bastantes veces* (6), el resto de respuestas tiene una o ninguna; esto último es el caso de la opción *rara vez*. En el grupo de chicas la proporción es mayor, porque a excepción de la disyuntiva *no, nunca*, que no es señalada; todas las alternativas se encuentran entre la frecuencia de *algunas veces* (4), y la *mayoría de las veces* y *si, siempre*, que cuentan con dos alumnos que las prefieren.

Una persona con autoestima alta dice Torres Guerrero, J. (2002:2)³⁴ da “por supuesto que es una persona interesante y valiosa para otros, por lo menos para aquellos con quienes se asocia”. Destacamos en nuestra investigación el aumento de la opción *bastantes veces* en el grupo de chicos en la respuesta de junio, el resto de elecciones permanece prácticamente invariable.

³⁴ Torres Guerrero, Juan (2002). Educar en valores a través de las actividades físicas y deportivas. Una propuesta didáctica. En Actas del II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Dos Hermanas (Sevilla) pp. 22 y ss

Item 52. Si mi profesor/a me dice que asuma una responsabilidad, lo hago.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	5	38,5%	4	28,6%	2	15,4%	1	7,7%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	5	38,5%	4	30,8%
la mayoría de las veces	5	38,5%	3	21,4%	2	15,4%	3	23,1%
si, siempre	0	,0%	3	21,4%	4	30,8%	5	38,5%

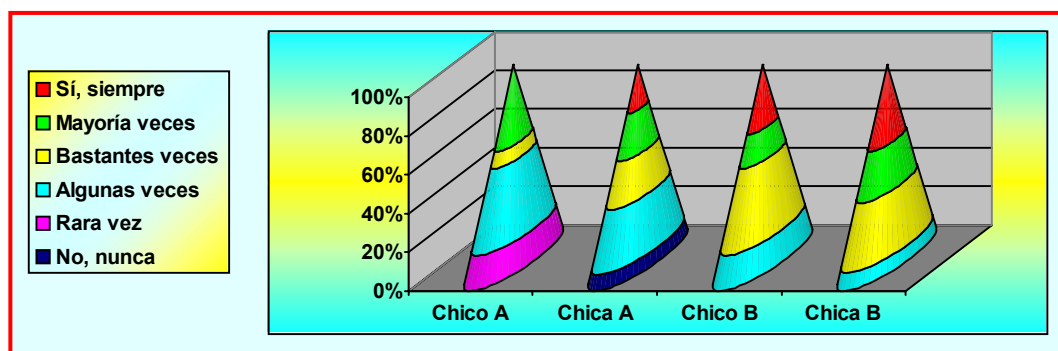


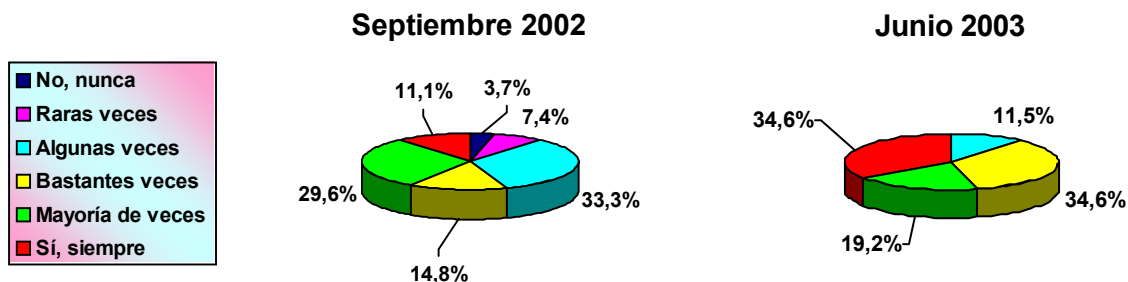
Tabla Gráfico del Item 52. Si mi profesor/a me dice que asuma una responsabilidad, lo hago.

Tanto en la tabla como en el gráfico observamos que en todos los grupos y en cualquiera de las pasaciones hay alguna opción que no ha sido considerada por los alumnos; esto permite que se concentren mayores porcentajes en el resto de respuestas. Así, en el caso del grupo de chicos, en la primera apreciación hay dos opciones que acaparan las preferencias con un 38,5% (*algunas veces* y *la mayoría de las veces*), siendo las dos minoritarias de las que cuentan con alguna atracción *rara vez* (15,4%) y *bastantes veces* (7,7%).

En el conjunto de las chicas las tres últimas alternativas cuentan con un (21,45) que superan el (7,1%) de la opción *no, nunca*, y se ven superadas por la opción *algunas veces* (28,6%). En la segunda medición en el grupo de chicos se comprueba una cierta relación con la primera, pero existe un desplazamiento hacia las posiciones *positivas*; se ve reflejado en el mayor porcentaje acumulado en esta ocasión, por las respuestas *bastantes veces* (38,5%) y *si, siempre* (30,8%). Son estas dos mismas respuestas las que

mayor porcentaje presentan en el grupo de chicas, pero en esta ocasión con proporciones inversas. Hemos de destacar también, como las dos primeras opciones (*no, nunca y rara vez*) son desestimadas por los escolares en la segunda estimación de los dos grupos.

Análisis comparativo



Figuras del Item 52. Si mi profesor/a me dice que asuma una responsabilidad, lo hago. Valor de Chi-cuadrado = 0.041

Entendemos que lo más importante para nuestro programa es comprobar como las Pruebas de Chi-cuadrado dan significatividad estadística (= 0.041) a otro de los item planteados como es el caso de *Si mi profesor/a me dice que asuma una responsabilidad, lo hago*.

Este cambio ocurre gracias a los datos que se extraen de las inclinaciones del alumnado en la estimación de junio, donde las tres últimas opciones (*positivas*) acaparan casi el (90%) de las respuestas, cuando en la de septiembre apenas pasaban del (50%). En cambio, las tres primeras opciones (*no, nunca, rara vez y algunas veces*) en este mismo mes casi llegaban al (50%) y en la valoración del mes de junio solamente se queda reducido al (11,5%) gracias a la escasa preferencia de los estudiantes por la opción *algunas veces*, pues las dos primeras opciones no son elegidas.

Item 53. Consulta con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,7%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	0	,0%	1	7,7%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	1	7,7%	2	15,4%	3	21,4%
Bastantes veces	1	7,7%	2	15,4%	4	30,8%	3	21,4%
la mayoría de las veces	5	38,5%	5	38,5%	4	30,8%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	3	23,1%	3	23,1%	3	21,4%

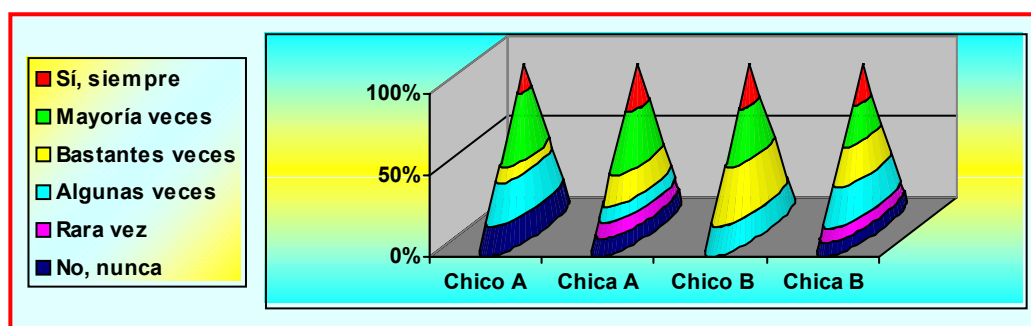


Tabla y Gráfico del Ítem 53. Consulta con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes.

Nos sorprende comprobar como en las respuestas de junio, en el grupo de chicas, todas las opciones cuentan con un (21,4%), hecha la excepción de las dos primeras (*no, nunca* y *rara vez*) que presentan (7,1%). En el caso de los chicos, hay dos alternativas que destacan con un (30,8%) (*bastantes veces* y *la mayoría de las veces*) En la primera medición (septiembre) hay una mayor distribución, aunque también existen ciertos desequilibrios porcentuales. En el grupo de chicas las tres primeras opciones tienen un (7,7%) y las tres últimas la proporción es superior y se ve coronado por la respuesta *la mayoría de las veces* con un (38,5%). En el grupo de chicos este desequilibrio es mayor ya que salvo las opciones extremas que cuentan con un (15,4%) cada una, el resto no se comporta así, y se oscila entre el (38,5%) de la alternativa *la mayoría de las veces* y la no elección de la variable *rara vez*.

No hay que olvidar dice Torre Gómez, E. (1998:268)³⁵ que “*el segundo agente socializador, está formado por el grupo de iguales o amigos, hecho que se consolida aún más durante la adolescencia*”.

³⁵ Torre Gómez, Elisa (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.

Item 54. Mis amigos/as me ponen de ejemplo como persona habilidosa.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	3	21,4%	1	7,7%	1	7,1%
rara vez	2	15,4%	5	35,7%	2	15,4%	2	14,3%
algunas veces	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	7	50,0%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	2	14,3%
la mayoría de las veces	0	0%	1	7,1%	4	30,8%	1	7,1%
si, siempre	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%

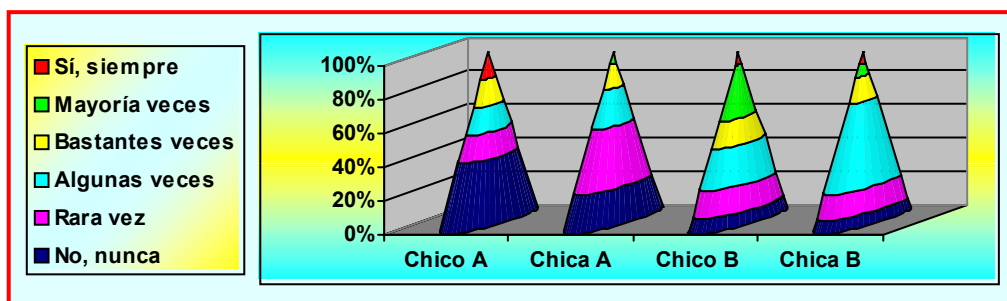


Tabla y Gráfico del Item 54. Mis amigos/as me ponen de ejemplo como persona habilidosa.

En la primera valoración, en el grupo de chicos, todas las opciones cuentan con un porcentaje del (15,4%) con la salvedad de las respuestas *no, nunca* (38,5%) y *la mayoría de las veces* que no es elegida. En el grupo de chicas la elección *rara vez* es la más aceptada (35,7%); todas las opciones *positivas* caen de forma gradual hasta la dimensión *sí, siempre* que no es elegida. Consideramos de importancia el destacar en los datos de junio y en el grupo de chicas, la opción *algunas veces* con un (50%); lo que todas las demás juntas. En el grupo de chicos las alternativas muestran un mayor equilibrio, aunque la más atractiva para los alumnos ha sido la *mayoría de las veces* con un (30,8%); el resto está en torno al 20% (*rara vez, algunas veces y bastantes veces*) y muy por debajo las elecciones extremas *no, nunca* y *sí, siempre* con un (7,7%).

Edward, G. (1990) y Marsh, P. (1993) citados por Pablo Tercedor (1998:27)³⁶, han comprobado que un mayor nivel de autoconcepto en los alumnos mas activos, así como una mayor implicación e identificación con la escuela y sus valores.

³⁶ Tercedor Sánchez, Pablo (1998). *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Item 55. Estoy a gusto con las cosas que hago.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		chica B	
	Frec	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	1	7,7%	1	7,7%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	5	38,5%	2	15,4%	0	,0%	2	14,3%
bastantes veces	4	30,8%	3	23,1%	8	61,5%	4	28,6%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	30,8%	2	15,4%	2	14,3%
si, siempre	0	,0%	3	23,1%	3	23,1%	6	42,9%

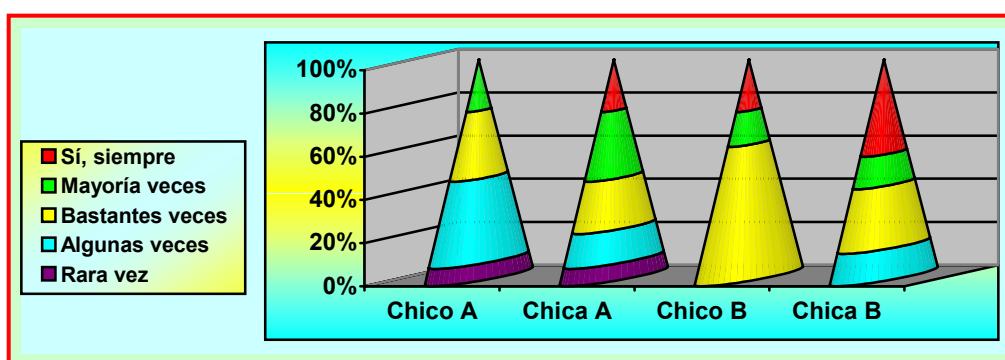
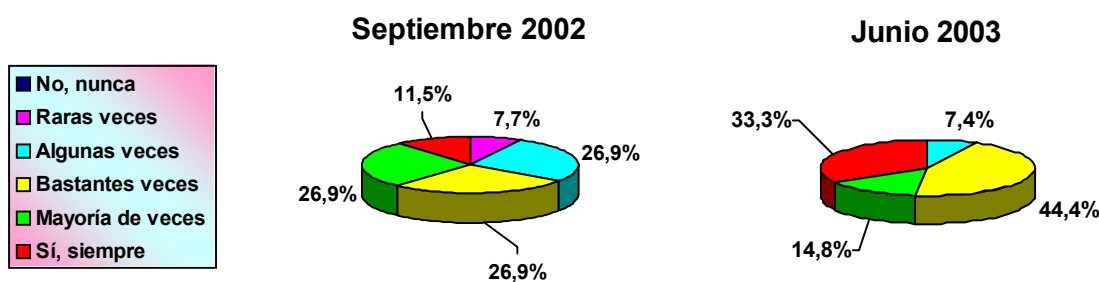


Tabla y Gráfico del Ítem 55. Estoy a gusto con las cosas que hago.

En la primera apreciación del grupo de chicos la preferencia *algunas veces* es la más destacada (38,5%), seguida de la opción *algunas veces* (38,5%), teniendo la menor atracción la respuesta *rara vez* (7,7%). En el grupo de chicas aparece la alternativa *sí, siempre* con una inclinación del (23,1%); aunque es la elección *la mayoría de las veces* la más atractiva con un (30,8%) seguida de *bastantes veces* (23,1%) siendo menores las opciones *algunas veces* y *rara vez*.

En la segunda valoración y en el grupo de chicos destaca como un hecho relevante el alto porcentaje de las inclinaciones de la alternativa *bastantes veces* (61,5%), que solo deja alguna proporción para las opciones *sí, siempre* (23,1%) y *la mayoría de las veces* (15,4%). En el grupo de chicas aparece otra respuesta que es *algunas veces* con (14,3%) y un alto porcentaje de la opción *sí, siempre* (42,9%) y de *bastantes veces* (28,6 %).

Análisis comparativo



Figuras del Item 55. Estoy a gusto con las cosas que hago. Valor de Chi-cuadrado = 0.042

En el diagrama circular que representa las respuestas del alumnado en la estimación de principio de curso podemos ver como existe un gran equilibrio en las preferencias, hasta el punto de que las opciones *algunas veces*, *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* tienen un (26,9%), dejando menores porcentajes para las opciones *si, siempre* (11,5%) y *raras veces* (7,7%). Esta última opción en las estimaciones realizadas en junio ni es tenida en cuenta por los estudiantes, aunque sí lo son con un computo escaso, las opciones *algunas veces*, (7,4%) y *la mayoría de las veces* (14,8%).

Donde aparecen cambios realmente importantes es en las alternativas *sí, siempre* con un (33,3%) y *bastantes veces* con una proporción del (44,4%). El cambio que hace que el item. *Estoy a gusto con las cosas que hago*, cuente con significatividad estadística se produce en ambos grupos y sobre todo por el elevado porcentaje de las opciones *bastantes veces* en los chicos y *si, siempre* en la chicas.

Devis Devis, J. y Peiró Velert, C. (1995:39)³⁷, al respecto del item que estamos analizando dicen que “*es bueno poner a prueba las capacidades personales de los alumnos, a modo de reto o logro, con objetivos atractivos y progresivamente alcanzables, tal y como indica la teoría motivacional de la perspectiva de logro*”. Sentirse bien consigo mismo, valorar las propias actuaciones y las de los demás son objetivos que nos hemos propuesto en nuestro programa.

³⁷ Devis Devis, José y Peiró Velert, Carmen (1995) *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 56. Hay cosas de mí que me agradan mucho.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	5	38,5%	5	35,7%	1	7,7%	3	21,4%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	3	21,4%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	28,6%	6	46,2%	3	21,4%
sí, siempre	0	,0%	3	21,4%	3	23,1%	5	35,7%

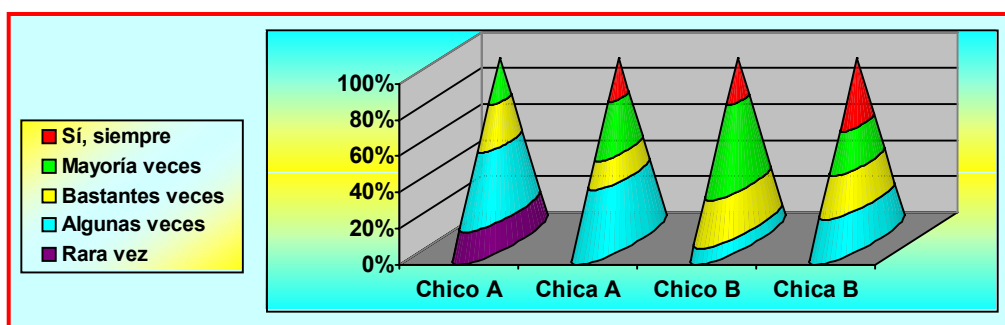


Tabla y Gráfico del Ítem 56. Hay cosas de mí que me agradan mucho.

En la toma de datos de septiembre en el grupo de chicos, es la opción *algunas veces* la de mayor atracción, con un (38,5%), seguida de *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* (23,1%). En el caso del conjunto de chicas también existe una mayoría que han optado por elegir la respuesta *algunas veces* (35,7%) seguido de la opción *la mayoría de las veces* (28,6%); es representativa la aparición de la posibilidad *sí, siempre* con un (21,4%), que muestra una alta autoestima y valoración de sí mismas. En la medición de final de curso, en el grupo de chicos, sobresale la opción *la mayoría de las veces* (46,2%) seguido de las opciones *sí, siempre* y *bastantes veces* (23,1%); *algunas veces* solo representa el (7,7%) de las atracciones. En el grupo de chicas, existe un gran equilibrio en las frecuencias, ya que todas las alternativas cuentan con un 21,4% (*la mayoría de las veces*, *bastantes veces* y *alguna vez*) salvo la opción *sí, siempre* que las supera con un (35,7%).

La autoestima dice Carls Rogers (1982)³⁸ “es ante todo una experiencia interna a la que solamente tiene acceso el individuo. Es decir es un tipo de vivencia en la que el propio individuo se realimenta respecto a sus atributos y valores”. Coincidimos con esta opinión, la autoestima no es pues, una cuestión de cantidad, sino de calidad.

³⁸ Rogers, Carls (1982). *El proceso de convertirse en persona*. Madrid. Paidós.

Item 57. Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	1	7,1%	2	15,4%	4	28,6%
bastantes veces	4	30,8%	5	35,7%	5	38,5%	4	28,6%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	4	28,6%
sí, siempre	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	1	7,1%

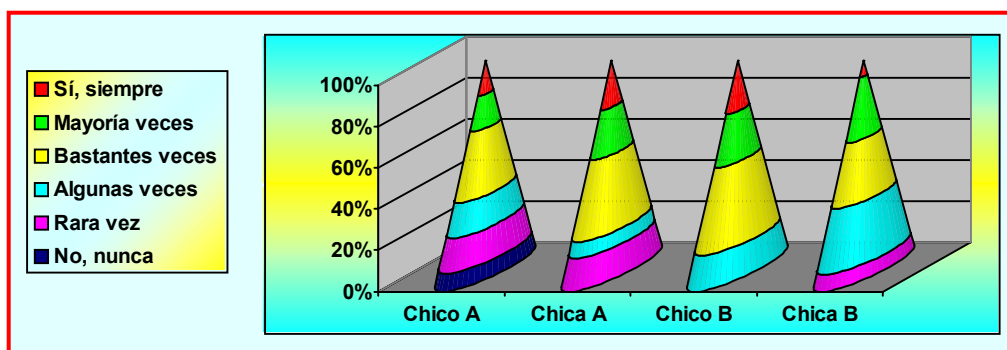


Tabla y Gráfico del Ítem 57. Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.

En la toma de datos de septiembre y en el grupo de chicos, todas las alternativas tienen la misma atracción (15,4%), hecha la salvedad, de las opciones *bastantes veces* (30,8%) y *no, nunca*, (7,7%). En el grupo de chicas, se refleja un mayor movimiento en las inclinaciones, aunque siguen siendo las opciones *bastantes veces* (35,7%) y *no, nunca* que no es elegida las más extremas. En la medición de junio y en el caso de los chicos, existe una mayor inclinación hacia las alternativas *positivas* representadas en la parte superior de los gráficos de conos (*bastantes veces* con un 38,5%, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un 23,1%). En el grupo de chicas son las respuestas *algunas veces*, *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* las predilectas con un (28,6%), el resto tienen una tenue atracción o ni siquiera son tenidas en cuenta.

Las propuestas de Ulrich, B. (1987)³⁹, que nosotros hemos utilizado para la confección del programa de intervención, inciden en que es bueno “favorecer que el alumno perciba cierta habilidad y condición física, producidas por la actividad física que realiza (Ulrich lo llama *percepción de la competencia*)”

³⁹ Ulrich, Beck (1987). *La sociedad del riesgo*, Barcelona. Paidós.

Item 58. Creo que soy el/la que mejor forma física tiene de mis amigos/as.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	7	50,0%	2	15,4%	3	23,1%
rara vez	1	7,7%	6	42,9%	1	7,7%	3	23,1%
algunas veces	2	15,4%	0	,0%	3	23,1%	3	23,1%
bastantes veces	2	15,4%	0	,0%	5	38,5%	2	15,4%
la mayoría de las veces	3	23,1%	0	,0%	2	15,4%	2	15,4%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%

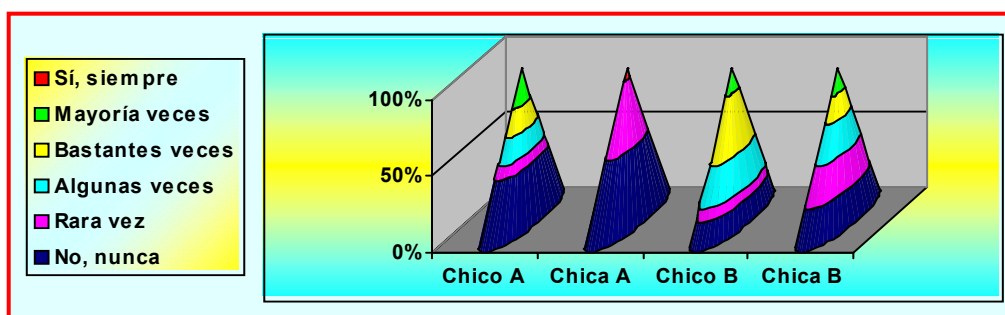


Tabla y Gráfico del Item 58. Creo que soy el/la que mejor forma física tiene de mis amigos/as.

Es significativo comprobar como en la primera estimación en el grupo de las chicas, todas las atracciones se concentran en las dos primeras alternativas, *no, nunca* (50,0%) y *rara vez* (42,9%), aportando la opción *sí, siempre* un escaso (7,1%). En el grupo de chicos sigue siendo la respuesta *no, nunca* la más atractiva (38,5%) y quedando las demás próximas al (20%). En los datos de junio, en el grupo de chicas hay dos bloques diferenciados; uno formado por las tres primeras respuestas con un (23,1%) cada una y el otro por las opciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con el (15,4%) cada una. En el conjunto de los chicos los dos dilemas centrales son los más elegidos, *bastantes veces* con un (38,5%) y *algunas veces* con el (23,1%).

La propia competencia dice Tierno Jiménez, B. (2000:24)⁴⁰ “*también es determinante para el logro de una autoestima elevada, pero las aptitudes, el sentirse competente y capaz, son importantes y enriquecen al ser humano en la medida en que se apoyan en el sentimiento, en la seguridad de ser amado incondicionalmente*”. Y es que los elementos sobre los que descansa el edificio de nuestra personalidad son más profundos y firmes en la medida en que nos sentimos amados incondicionalmente desde que nacemos.

⁴⁰ Tierno Jiménez, Bernabé (2000). *Saber educar, guía para padres y profesores*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy. S.A.

Item 59. Evito preocuparme de lo que la gente piense de mí.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	2	15,4%	2	15,4%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	4	30,8%	1	7,7%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	2	15,4%	4	30,8%	5	35,7%
la mayoría de las veces	1	7,7%	3	23,1%	2	15,4%	3	21,4%
sí, siempre	1	7,7%	2	15,4%	4	30,8%	4	28,6%

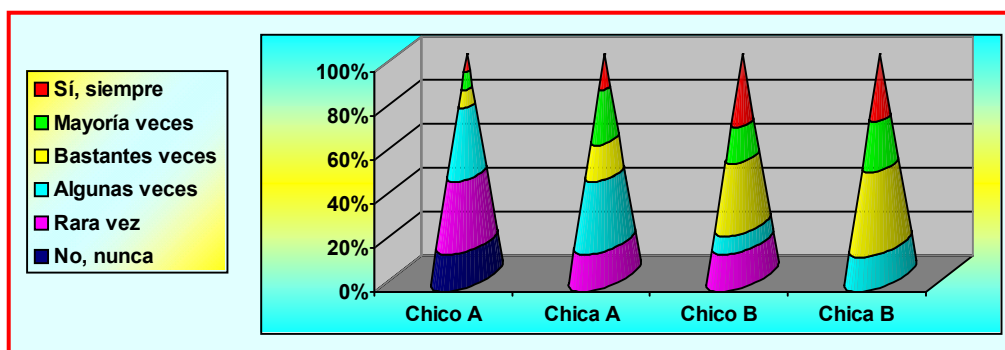
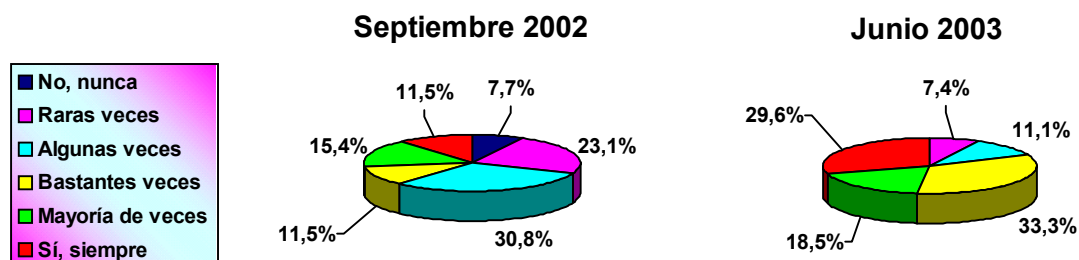


Tabla y Gráfico del Item 59. Evito preocuparme de lo que la gente piense de mí.

En la primera toma de datos son muy poco consideradas las tres últimas opciones (*positivas*) con un (7,7%) cada una en el grupo de chicos, mientras las tres primeras son muy aceptadas especialmente las respuestas *rara vez* y *algunas veces* con un (30,8%). En el grupo de chicas hay tres opciones con el mismo porcentaje un 15,4% (*rara vez*, *bastantes veces* y *sí, siempre*).

Las respuestas del grupo de chicas a final de curso se concentra en las tres últimas posturas *bastantes veces* (35,7%), *la mayoría de las veces* (21,4%) y *sí, siempre* (28,6%); computando sólo la opción *algunas veces* (14,3%), de las tres primeras. En el grupo de chicos la lectura es prácticamente igual; con la excepción de que todas las opciones tienen una proporción menor y que la respuesta *rara vez*, en esta ocasión es elegida por un (15,4%).

Análisis comparativo



Figuras del Item 59. Evito preocuparme de lo que la gente piense de mí. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.040

Vemos como en el cuestionario de septiembre todas las opciones tienen una proporción parecida con dos respuestas con una mayor atracción, *rara vez* (23,1%) y *algunas veces* (30,8%); son estas dos últimas alternativas las que disminuyen en la valoración de junio, bajando *rara vez* a un (7,4%) y *algunas veces* a un (11,1%). Experimentan por el contrario, una gran atracción las opciones *la mayoría de las veces* con un (18,5%), *sí, siempre* con el (29,6%) y sobre todo la opción *bastantes veces* con un (33,3%).

En opinión de Marsellach Umbert, G. (2004:8)⁴¹ en la "crisis de identidad" de la adolescencia, *el joven se cuestiona automáticamente, incluyendo la opinión que de sí mismo ha adquirido en el pasado. Puede rebelarse y rechazar cualquier valoración que le ofrezca otra persona, o puede encontrarse tan confuso e inseguro de sí mismo que no haga más que pedir a los demás aprobación y consejos de todo tipo*".

Hay un evidente cambio de tendencia producido durante el curso. *Si les importa lo que los demás piensen de ellos*. Los datos globales de las opciones *positivas* de junio, son coincidentes en ambos grupos. Las diferencias significativas (Chi cuadrado = 0.040) son producidas por el cambio de actitud de ambos grupos reflejados en los datos de junio. Las mayores diferencias se producen por el cambio radical de actitud de los chicos, más evidente que el de chicas.

⁴¹ Marsellach Umbert, Gloria (2004). *La autoestima en niños y adolescentes* <http://www.ciudadfutura.com>

Item 60. Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	4	30,8%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	2	15,4%	2	15,4%	2	15,4%	1	7,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	30,8%	6	46,2%	1	7,1%
si, siempre	3	23,1%	3	23,1%	2	15,4%	9	64,3%

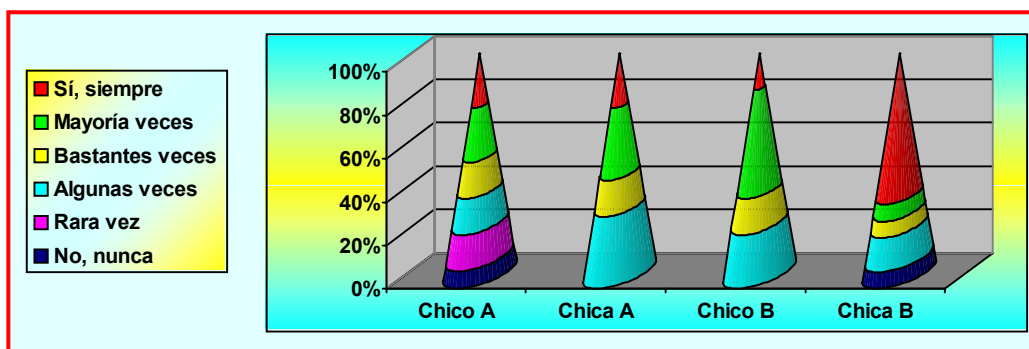


Tabla y Gráfico del Item 60.- Mis compañeros/as están contentos de ser amigos/as míos/as.

Si observamos los valores de la tabla de distribución de frecuencias y porcentajes, comprobamos como en la primera valoración y en el grupo de chicos, todas las opciones han sido elegidas; *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* son las mayoritarias con un (23,1). En el grupo de chicas todas las atracciones se centran en las cuatro últimas dimensiones; las dos mayores son *algunas veces* y *la mayoría de las veces* con un (30,8%), algo más que las opciones *sí, siempre* (23,1%) y *bastantes veces* (15,4%). En los datos de junio del grupo de chicas es significativa la dimensión de la opción *sí, siempre* (64,3%) y en el grupo de chicos, solo se muestra interés por las cuatro últimas opciones; siendo las dos mas destacadas la *mayoría de las veces* con un (46,2%) y *algunas veces* con (23,1%).

A nivel psicosocial, es evidente dice Sánchez Bañuelos, F. 1999:49)⁴², “la actividad físico-deportiva favorece la formación del carácter y la integración del adolescente, ya que, en la mayoría de los casos, aumenta los vínculos sociales y favorece la superación, la cooperación, la decisión, el coraje, etc.”

⁴² Sánchez Bañuelos, Fernando (1999). *El Concepto de Salud, su Relación con la Actividad Física y la Educación Física Orientada hacia la Salud*. Revista Áskesis, 6.. 17-34.

2.2.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.

Item 61. Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	7	50,0%	2	15,4%	2	14,3%
rara vez	4	30,8%	4	28,6%	2	15,4%	3	21,4%
algunas veces	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	3	21,4%
bastantes veces	3	23,1%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
la mayoría de las veces	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	3	21,4%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	4	30,8%	2	14,3%

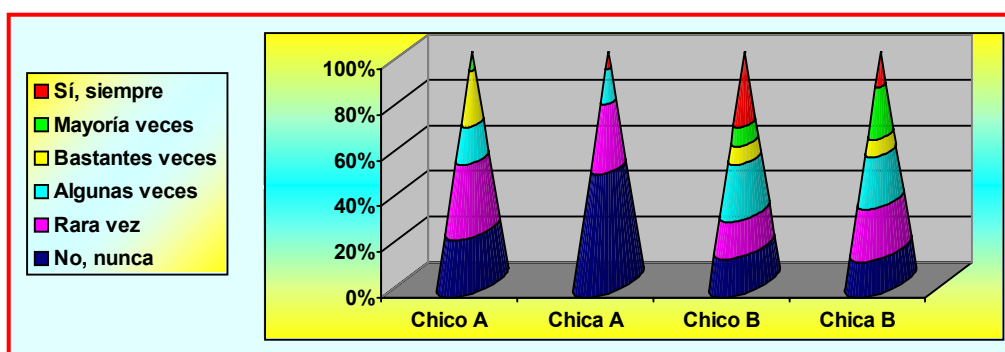


Tabla y Gráfico del Ítem 61. Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos.

Destaca en este diagrama de forma particular el (50%) de la opción *no, nunca* en los datos de septiembre del grupo de chicas, seguido de *rara vez* (28,6%) y *algunas veces* (14,3%), bajando a un (7,1%) la respuesta *sí, siempre*. El grupo de chicos presenta valores más proporcionados en las diferentes opciones, siendo *rara vez* con un (30,8%) la mayor, seguida de *no, nunca* y *algunas veces*, con un (23,1%) cada una.

En la segunda evaluación, en el grupo de chicos, cobra interés la alternativa *sí, siempre* (30,8%) y *algunas veces*, (23,1%). El equilibrio en las respuestas aparece en el grupo de chicas, dónde el (21,4%) se repite en tres dilemas (*rara vez, algunas veces y la mayoría de las veces*), el (14,3%) en los dos extremos, (*sí, siempre y no, nunca*).

Item 62. Soy el/la mejor de mi clase en la practica de los deportes.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	7	53,8%	8	57,1%	2	15,4%	5	38,5%
rara vez	0	,0%	4	28,6%	1	7,7%	2	15,4%
algunas veces	4	30,8%	1	7,1%	3	23,1%	3	23,1%
bastantes veces	1	7,7%	0	,0%	5	38,5%	2	15,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	1	7,7%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%

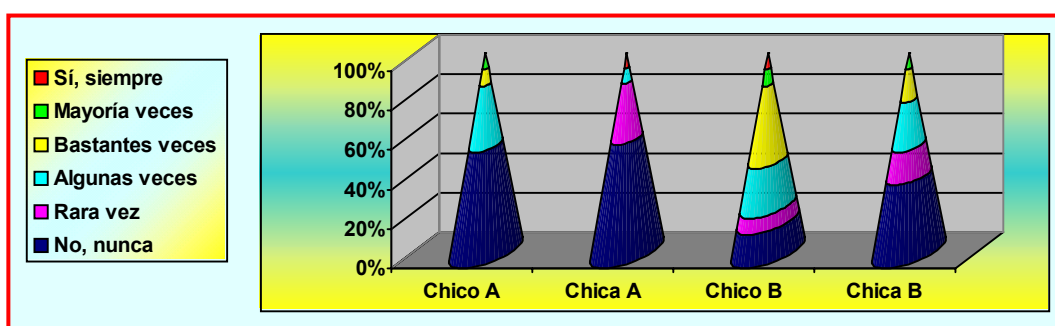


Tabla y Gráfico del Item 62. Soy el/la mejor de mi clase en la practica de los deportes.

Es revelador el hecho de que en la primera pasación en los dos grupos destaca sobremanera, la alternativa *no, nunca*, con porcentajes que superan el (50%) de las elecciones, siendo significativas después de esta, la opción *algunas veces* (30,8%) en el grupo de chicos y *rara vez* (28,6%) en el grupo de las chicas el resto presenta un porcentaje bajo o nulo.

En la segunda apreciación todo está más proporcionado; en el caso del grupo de chicos la elección *bastantes veces* es la mayor, pues la apoya el (38,5%) seguida de *algunas veces*, (23,1%) y *no, nunca* (15,4%), el resto solo cuentan con un (7,7%). En el caso de las chicas siguen siendo las tres alternativa primeras las que acaparan el mayor interés, *no, nunca* (38,5%), *rara vez* (15,4%) y *algunas veces* (23,1%).

De acuerdo con Ulrich, B. (1987)⁴³ “cuanto mayor sea el nivel de percepción de la habilidad motriz, mayor será a participación en actividades deportivas y, por tanto el grado de competencia motriz se incrementará”. Dicha autoestima física proporciona mayor independencia, por lo que el alumno puede elegir y decidir de forma más libre.

⁴³ Ulrich, Beck (1987). *La sociedad del riesgo*, Barcelona. Paidós.

Item 63. Soy hábil a la hora de hacer actividades deportivas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	3	23,1%	5	35,7%	0	,0%	3	21,4%
algunas veces	2	15,4%	4	28,6%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	0	,0%	2	15,4%	6	42,9%
la mayoría de las veces	3	23,1%	1	7,1%	7	53,8%	0	,0%
si, siempre	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%

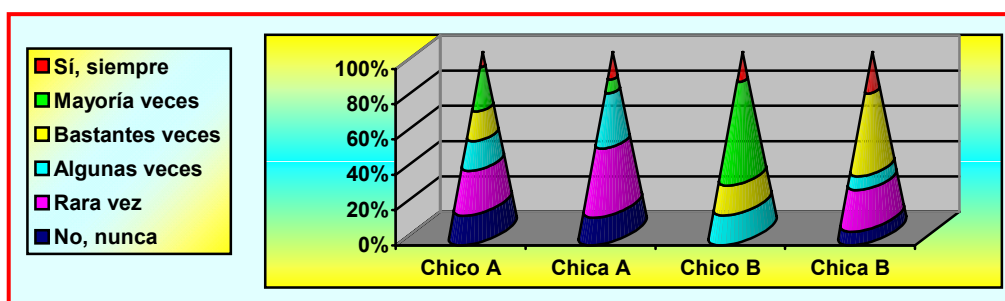


Tabla y Gráfico 63. Frecuencia y porcentajes del ítem Soy hábil a la hora de hacer actividades deportivas.

Existe en la primera valoración del grupo de chicos una gran proporción entre las alternativas. Tres de ellas (*no, nunca, algunas veces y bastantes veces*) tienen el (15,4%), superado por dos de ellas, (*rara vez y la mayoría de las veces*) que aportan un (23,1%); por debajo, está la opción *sí, siempre* con un (7,7%). En el grupo de chicas, es la respuesta *rara vez* (35,7%) seguido de *algunas veces* (28,6%) la que despierta más interés. En el segundo cuestionario, en el grupo de chicos la de mayor preferencia es la opción *la mayoría de las veces* con un (53,8%). En el conjunto de chicas destaca el dilema *bastantes veces* (42,9%) seguido *sí, siempre* (21,4%).

La habilidad como capacidad aprendida en el proceso de aprendizaje es muy valorada por ambos grupos participantes en nuestra investigación. “*Para incidir en la autoestima, primero hay que favorecer que el alumno se autoconozca y se acepte*”. (Epstein, S. 1981). La aptitud percibida se refiere a cómo un individuo compara la suya con la de sus pares de su misma edad y sexo, dice G. Lintunen, citado por Maurice Pieron (1988:54).⁴⁴ Nosotros consideramos que las altas valoraciones son mas fruto de su desinhibición y eliminación de complejos que por una razón objetiva de perfección de las habilidades deportivas que se han llevado a cabo en este curso.

⁴⁴ Pieron, Maurice (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

Item 64. En las prácticas deportivas siento la aprobación de mis compañeros/as.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	4	30,8%	3	21,4%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	3	23,1%	4	28,6%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	3	21,4%	4	30,8%	6	42,9%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	2	14,3%	1	7,7%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	5	38,5%	1	7,1%

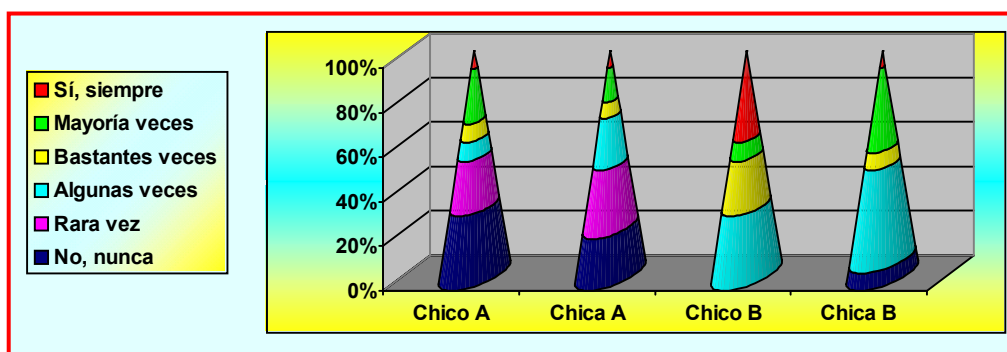
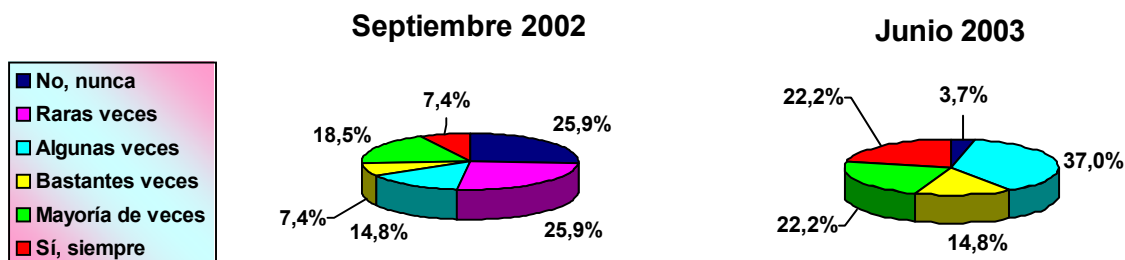


Tabla y Gráfico del Item 64. En las prácticas deportivas siento la aprobación de mis compañeros/as.

Hay un aspecto que podemos destacar en la valoración de septiembre y en los dos grupos; si unimos las dos primeras opciones (*no, nunca* y *rara vez*) suman un porcentaje igual o mayor a la suma del resto de alternativas. En el caso del grupo de chicos hay otra opción con un porcentaje alto que es *la mayoría de las veces* (23,1%), el resto de dilemas solo cuentan con un (7,7%). En el caso de las chicas hay dos alternativas que le siguen *algunas veces* (21,4%) y *mayoría de las veces* (14,3%), siendo las demás opciones minoritarias.

En el segundo cálculo las tendencias se inclinan hacia las posiciones altas del gráfico; en el grupo de chicos la opción más relevante es *sí, siempre* (38,5%) seguida de *algunas veces* (30,8%) y *bastantes veces* (23,1%) y algo menor *la mayoría de las veces* (7,7%). En el caso del grupo de chicas hay dos opciones muy destacadas, *algunas veces* (42,9%) y *la mayoría de las veces* (35,7%) el resto de posibilidades cuentan con un (7,1%), menos la opción *raras veces* que no ha sido señalada.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 64. En las prácticas deportivas siento la aprobación de mis compañeros/as. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.005

Podemos apreciar en la estimación de septiembre que hay dos alternativas mayoritarias, *no, nunca* y *raras veces* con un (25,9%), el resto de opciones comparativamente son menores; destaca *la mayoría de las veces* (18,5%), *algunas veces* (14,8%) y las dos minoritarias *bastantes veces* y *sí, siempre* con un (7,4%).

En la apreciación de junio hay una desaparición de la opción *raras veces* y una drástica disminución de la opción *no, nunca* a un (3,7%). La alternativa *algunas veces*, se ha incrementado de forma valiosa a un (37,0%) y las alternativas *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* también aumentan de forma apreciable a un (22,2%).

Ambos grupos desplazan sus respuestas a las zonas *positivas* (59,2%), siendo más ostensible el cambio en el grupo de chicos. La importancia que para el alumnado tiene la aprobación de sus compañeros/as en la ejecución de sus habilidades, nos hace coincidir con la opinión de Maurice Pierón (1988:37)⁴⁵ cuando dice “*que el goce y satisfacción en la participación deportiva podrían reforzar la autoestima y podrían contribuir para desarrollar participación continua en actividades deportivas más allá de la enseñanza obligatoria*”.

⁴⁵ Pieron, Maurice (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

Item 65. He mejorado jugando a fútbol y a voleibol.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	5	35,7%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	0	,0%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	0	,0%	2	14,3%	3	23,1%	2	14,3%
la mayoría de las veces	3	23,1%	0	,0%	5	38,5%	5	35,7%
si, siempre	4	30,8%	5	35,7%	3	23,1%	6	42,9%

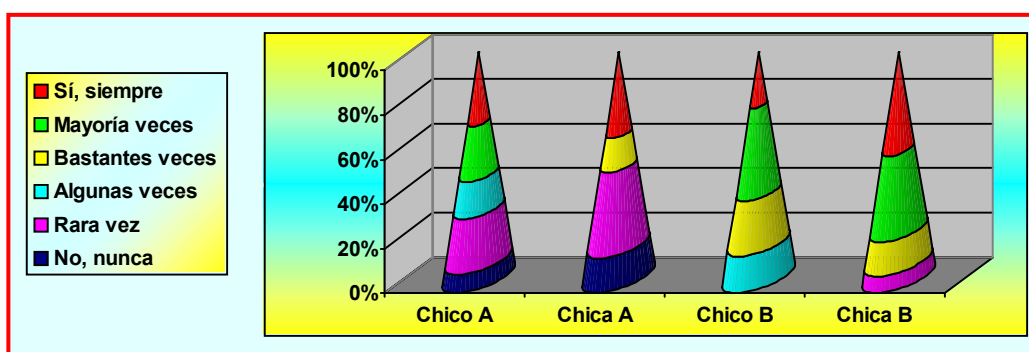


Tabla y Gráfico del Item 65. He mejorado jugando a fútbol y a voleibol.

En los datos de septiembre podemos diferenciar dos partes en cada uno de los grupos. En el grupo de chicos la opción *bastantes veces*, marca estos dos grupos. Las tres opciones inferiores del gráfico que supone casi el (50%) y las dos últimas alternativas superan ligeramente el otro (50%). En el grupo de chicas las dos opciones *no, nunca* y *rara vez* rondan también el 50% y la suma de las opciones superiores del gráfico *bastantes veces* y *sí, siempre* supone el otro (50%).

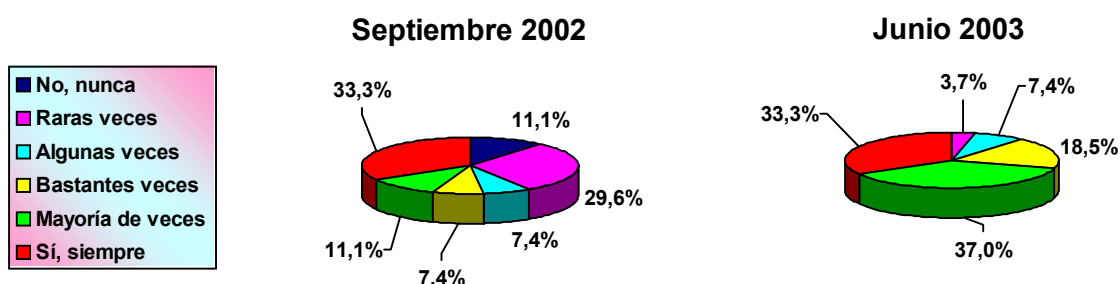
En junio se rompe este equilibrio realizándose una inclinación hacia las opciones *positivas* de la tabla; así en el grupo de chicos las opciones *bastantes veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* suponen casi el (85%), valores que incluso se superan en el grupo de chicas por estas tres mismas opciones quedando solo el (7,1%) para la opción *algunas veces*.

Maurice Pierón (1988.33)⁴⁶ nos indica “que la calidad de las experiencias, el éxito y el fracaso en deportes y actividades físicas son

⁴⁶ Pieron, Maurice (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

determinantes críticos en el desarrollo de la percepción del alumno en relación con la práctica en el sistema escolar o en los clubes deportivos”. La metodología seguida en la administración de la Unidad Didáctica por nosotros, en la que hemos insistido mucho en la participación de los alumnos a través de sus aportaciones personales y grupales, han incidido sin duda en el cambio de actitud de ambos grupos, produciéndose a nivel estadístico diferencias significativas entre ambas tomas de datos, como comentaremos a continuación

Análisis comparativo



Figuras del Item 65. He mejorado jugando a fútbol y a voleibol. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.019

Es significativo que en la estimación de septiembre la opción *sí, siempre* presenta un (33,3%), le sigue la alternativa *raras veces* con un (29,6%), el resto de opciones son marcadamente menores; es el caso de las opciones *raras veces* y *la mayoría de las veces*, con un (11,1%) y son minoritarias las respuestas *algunas veces* y *bastantes veces* con un (7,4%).

En la valoración de junio la opción *sí, siempre* vuelve a presentar un (33,3%), pero donde se experimenta un verdadero incremento es en la dimensión *la mayoría de las veces* con un (37,0%), también se ve aumentada las inclinaciones de la elección *bastantes veces* hasta un 18,5%. La respuesta *algunas veces* sigue con su (7,4%), reduciéndose en gran medida la opción *raras veces* a un (3,7%).

Fútbol y voleibol han sido los dos deportes que hemos trabajado en la Unidad Didáctica de deportes colectivos. Ambos deportes presentan una estructura formal diferente, por un lado el fútbol es un deporte de invasión dónde suelen existir mayores contactos físicos y por tanto la posibilidad de fricciones entre los participantes y el voleibol, un deporte de cancha dividida, son contacto físico, pero con una alta carga emocional.

2.3.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.

Item 66. Creo que tengo una condición física muy buena.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	2	14,3%	2	15,4%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	6	42,9%	0	,0%	3	21,4%
algunas veces	2	15,4%	1	7,1%	5	38,5%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	1	7,7%	4	28,6%
la mayoría de las veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	2	15,4%	2	14,3%

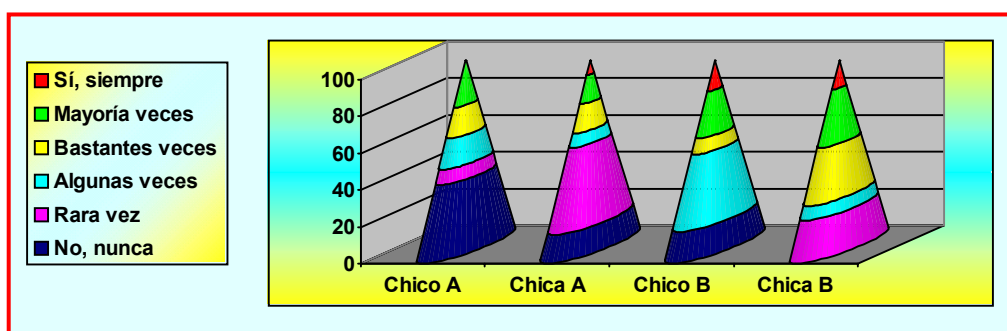


Tabla y Gráfico del Item 66. Creo que tengo una condición física muy buena.

En las respuestas del primer cuestionario, en el grupo de chicos, destaca el porcentaje acumulado por la respuesta *no, nunca* (38,5%) y *la mayoría de las veces* (23,1%), las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* le siguen con un (15,4%). En el grupo de alumnas la alternativa *rara vez* rompe la armonía, destacando por encima de todas con un (42,9%). En la segunda toma de datos y en el grupo de chicos destacan las opciones *algunas veces* (38,5%) y *la mayoría de las veces* (23,1%). En el grupo de chicas se nota más una cierta inclinación hacia las tres selecciones *positivas*, y se aprecia una evolución mas clara a lo largo del curso.

Entendemos que este cambio de actitud se debe más a la información que se les ha facilitado y a su reflexión sobre el concepto de condición física como un elemento multifactorial, que por un trabajo procedimental específico enfocado al aumento de la condición motora. Efectivamente, para conseguir jóvenes activos es necesario incidir en su autoestima, definida por la Junta de Andalucía (1986) (Glosario de promoción de la salud), “*como el grado en que una persona valora la autopercepción de su propia imagen*”.

Item 67. Cuando hago ejercicio suelo mejorar mi condición física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	4	30,8%	2	14,3%	4	30,8%	3	21,4%
la mayoría de las veces	2	15,4%	0	,0%	4	30,8%	4	28,6%
sí, siempre	2	15,4%	5	35,7%	2	15,4%	5	35,7%

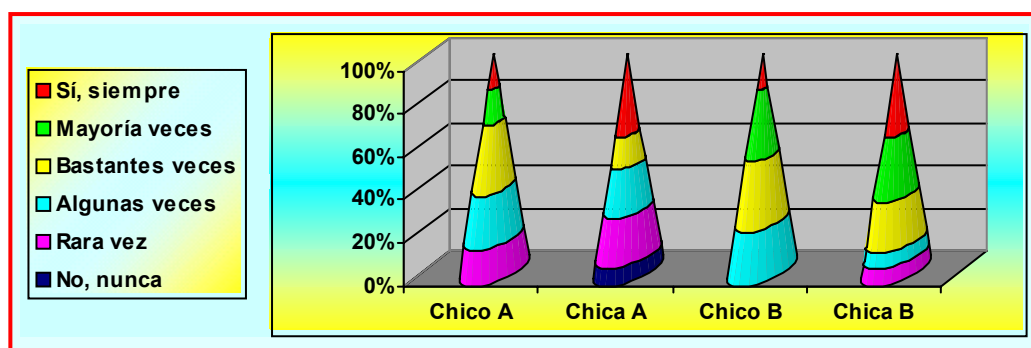


Tabla y Gráfico del Ítem 67. Cuando hago ejercicio suelo mejorar mi condición física.

En el grupo de chicas destaca en septiembre una gran inclinación por el dilema *sí, siempre* (35,7%); con cierta distancia le siguen las opciones *rara vez* y *algunas veces* (21,4%); *bastantes veces* cuenta con el (14,3%) y son minoritarias la opción *no, nunca* (7,1%). Cambia la situación en el grupo de chicos, donde la opción *bastantes veces* supera ligeramente el (30%) quedando muy cerca la disyuntiva *algunas veces* (23,1%); la tríada *rara vez*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (15,4%) son las menos elegidas. En la segunda valoración, en el grupo de chicos la mayoría de las inclinaciones se centran en las elecciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* (30,8%). En cambio, en el grupo de chicas sigue la alternativa *sí, siempre* aportando el mayor porcentaje (35,7%).

Sánchez Bañuelos, F. (1996:81 y ss.)⁴⁷ indica al respecto que “*la idea del ejercicio físico como panacea universal es una valoración popular y superflua, ya que todo el ejercicio no es saludable (lo bueno no es la actividad en sí, sino como se lleva a efecto)*”.

⁴⁷ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Item 68. Me siento muy capacitado/a para la actividad física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	4	28,6%	0	,0%	2	14,3%
algunas veces	1	7,7%	3	21,4%	5	38,5%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	4	28,6%
la mayoría de las veces	4	30,8%	4	28,6%	7	53,8%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	2	14,3%

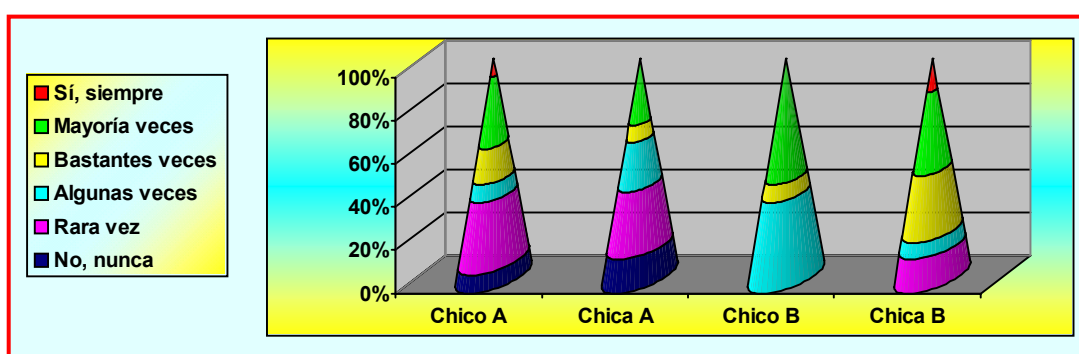


Tabla y Gráfico del Item 68. Me siento muy capacitado/a para la actividad física.

En los dos grupos y en la valoración de principio de curso, las opciones *rara vez* y *la mayoría de las veces* cuentan con la misma frecuencia (4). En el conjunto de las chicas hay más desequilibrio en las alternativas, que ordenadas de mayor a menor quedan como sigue: *algunas veces* (3), *no, nunca* (2), *bastantes veces* (1).

En la segunda estimación en el grupo de chicos todo se queda reducido a tres opciones; *la mayoría de las veces* con una frecuencia de (7), *algunas veces* (5) y *bastantes veces* (1). Las frecuencias están más repartidas en el grupo de chicas aunque sigue la opción *la mayoría de las veces* (5) por encima de todas seguida de *bastantes veces* (4).

Esta percepción personal de *Me siento muy capacitado/a para la actividad física*, al incluir el adverbio de cantidad *muy*, puede haber retraído a algunos alumnos a no elegir la opción *sí, siempre*, decantándose por opciones menos categóricas.

Item 69. A través de la actividad física consigo fácilmente amigos/as.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	2	14,3%	1	7,7%	2	14,3%
rara vez	1	7,7%	5	35,7%	0	,0%	2	14,3%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	4	30,8%	1	7,1%
la mayoría de las veces	0	,0%	3	21,4%	4	30,8%	6	42,9%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%

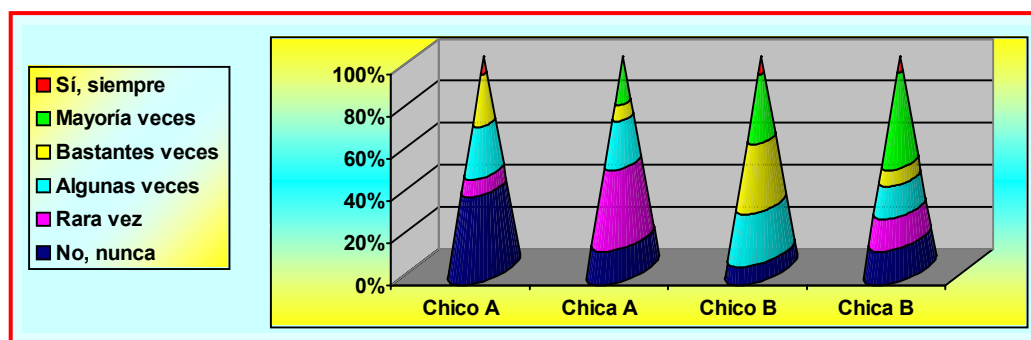


Tabla y Gráfico del Item 69.- A través de la actividad física consigo fácilmente amigos/as.

Mayoritariamente en el grupo de los chicos y en la primera evaluación, ha habido una inclinación hacia la respuesta *no, nunca* (38,5%). En el conjunto de chicas, la opción *rara vez* es la de mayor rango (35,7%) seguida de *algunas veces* y *la mayoría de las veces* (21,4%). Sin embargo, en los datos del mes de junio hay una ligera variación de las inclinaciones hacia las opciones *bastantes veces*-*mayoría de veces*-*sí, siempre*; así en el grupo de chicos hay dos opciones mayoritarias; *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* (30,8%). En el conjunto de las chicas hay tres opciones intermedias con un (14,3%) cada una (*no, nunca*; *rara vez* y *algunas veces*); dos minoritarias con un (7,1%) (*bastantes veces* y *sí, siempre*) y destaca ampliamente la elección *la mayoría de las veces* con un (42,9%).

La actividad física es un medio para actuar como agente de socialización sobre los grupos de iguales. Esta percepción de nuestros alumnos coincide con los datos aportados por Casimiro Andujar, A. J.(2002:57)⁴⁸, “que plantea que si el grupo de amigos está vinculado a la práctica deportiva, influyen decisivamente en los hábitos de los iguales”.

⁴⁸ Casimiro Andujar, Antonio J. (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería

Item 70. La gente piensa que tengo una buena Condición Física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	3	21,4%	2	15,4%	2	14,3%
rara vez	1	7,7%	4	28,6%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	4	30,8%	4	28,6%	1	7,7%	4	28,6%
bastantes veces	0	,0%	1	7,1%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	5	38,5%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	2	14,3%

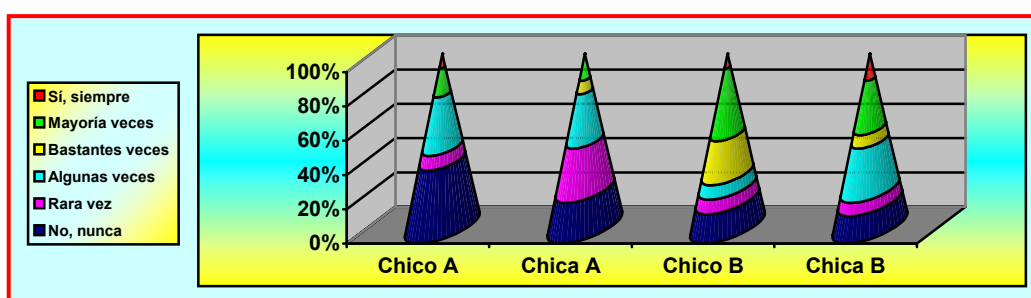


Tabla y Gráfico del Ítem 70.- La gente piensa que tengo una buena Condición Física.

Comprobamos con meridiana claridad que en el cuestionario de septiembre las tres primeras opciones (*no, nunca, rara vez y algunas veces*) representan globalmente el mayor porcentaje (77%). Pasa igual en el grupo de las chicas donde las atracciones de estas tres respuestas están más equilibradas (*rara vez y algunas veces* suponen un (28,6%) cada una y *no, nunca* un (21,4%). En cambio, en la segunda estimación se produce una mayor proporción en el grupo de las chicas donde la suma de las tres primeras alternativas supone un (50%); lo mismo que las tres últimas. Pero en el caso del grupo de chicos, sí se experimenta una mayor predilección de los alumnos por las alternativas *positivas* (*la mayoría de las veces* con un 38,5%, *bastantes veces* con el 23,1% y *sí, siempre* con un 7,7%).

La promoción de la salud en general y la actividad física en particular se sitúan según Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1993)⁴⁹ “a nivel social y cultural, ya que la participación físico-deportiva de los adolescentes está relacionada con los estilos de vida y las personas del entorno”. Una percepción favorable de la actividad física en el entorno cercano influye decisivamente en los hábitos del alumnado.

⁴⁹ Devís Devís, José y Peiró Velert, Carmen (1995). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. INDE.

2.4.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.

Item 71. Me siento bien haciendo Expresión Corporal.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	4	30,8%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	7	50,0%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	0	,0%	3	21,4%	4	30,8%	1	7,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	1	7,1%	3	23,1%	5	35,7%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	2	15,4%	5	35,7%

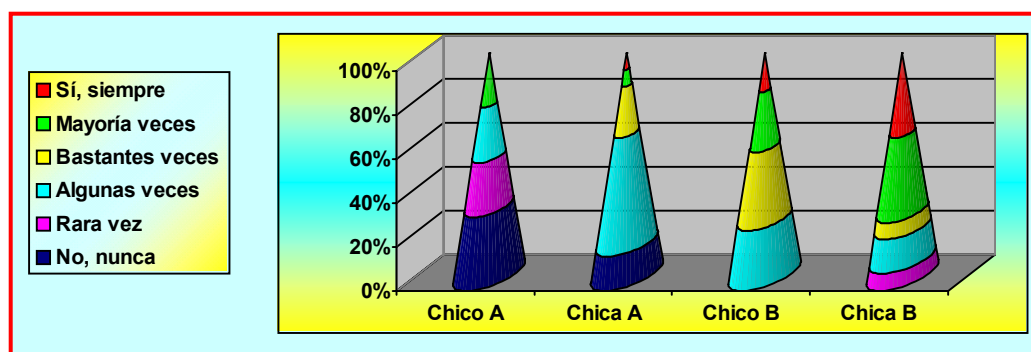


Tabla y Gráfico 71. Me siento bien haciendo Expresión Corporal.

En el cuestionario de septiembre y en referencia al grupo de chicos todas las respuestas son similares (23,1%) a excepción de las opciones *no, nunca* con un (30,8%) y las respuestas *bastantes veces* y *si, siempre*, que no obtienen ninguna respuesta. En el grupo de chicas, la preferencia por la dimensión *algunas veces* es clara, pues cuenta con el (50,0%).

En la segunda valoración, en el grupo de chicas podemos comprobar la existencia de un vuelco considerable hacia las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (35,7%) cada una, aportando valores menores las posibilidades *algunas veces* (14,3%), y *rara vez* y *bastantes veces* (7,1%). En el grupo de chicos las tres últimas opciones acaparan más del (75%) dejando un (23,1%) para la respuesta *algunas veces*.

Autores como D'Amours (1988); Sallis, (1994); Calfas y Taylor (1994) o Marcos Becerro, J. F. (1994), citados por Casimiro Andujar, A. (2002)⁵⁰, consideran que a nivel psicológico se ha encontrado una relación positiva entre la práctica de la actividad física en el niño o joven y efectos emocionales positivos, como pueden ser el aumento de la autoestima, disminución de la ansiedad y del estrés.

Análisis comparativo

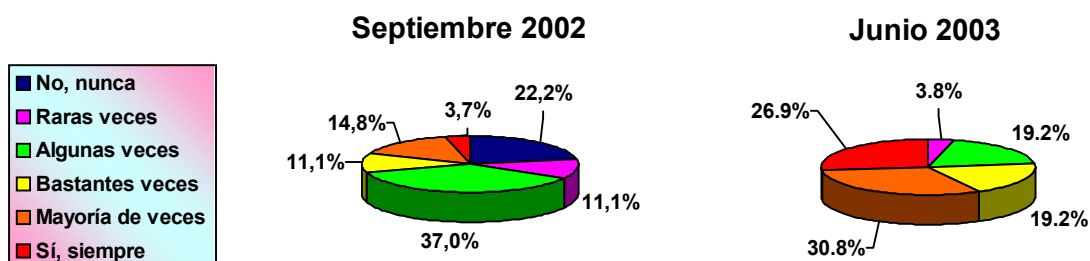


Figura 71. Me siento bien haciendo Expresión Corporal. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.014

Las diferencias significativas producidas entre las respuestas de septiembre y junio se producen fundamentalmente por las siguientes cuestiones:

- En el primer cuestionario las tres primeras opciones *no, nunca* (22,2%), *raras veces* (11,1%) y *algunas veces* (37,0%), son las opciones elegidas de manera mayoritaria, dejando porcentajes menores para las opciones *bastantes veces* (11,1%), *la mayoría de las veces* (14,8%) y *sí, siempre* (3,7%).
- En cambio en la segunda estimación, las tres opciones de signo positivo, experimentan un cambio en cuanto a la inclinación del alumnado, aportando unas proporciones reveladoras; *bastantes veces*, (19,2%), *la mayoría de las veces* (30,8%) y *sí, siempre* (26,9%).
- En menores proporciones obtiene un (19,2%) la alternativa *algunas veces* y un escaso (3,8%) para la respuesta *raras veces*. La elección *no, nunca* ni siquiera es tomada en cuenta.
- El cambio de actitud es más acusado en el grupo de chicas, aunque también el grupo de chicos es significativo este cambio.

⁵⁰ Casimiro Andujar, Antonio (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería

Item 72. Me expreso delante de los demás con suma tranquilidad.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	3	23,1%	5	35,7%	3	23,1%	2	14,3%
algunas veces	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	5	38,5%	1	7,1%
la mayoría de las veces	1	7,7%	1	7,1%	1	7,7%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%

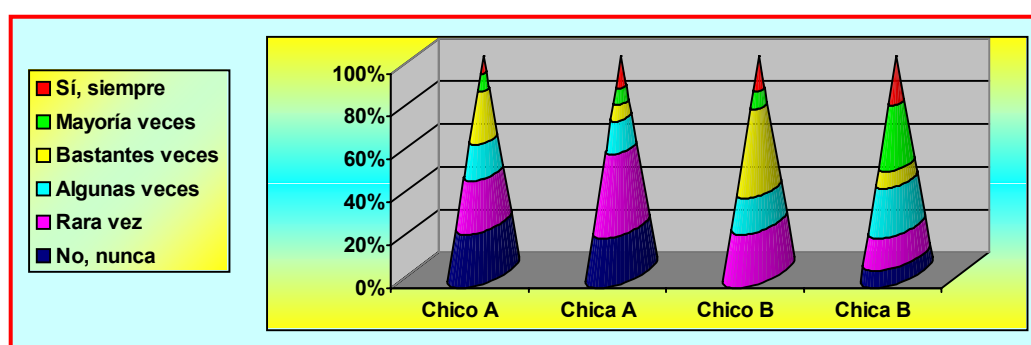


Tabla y Gráfico 72. Me expreso delante de los demás con suma tranquilidad

Nos encontramos en la primera toma de datos, en el caso de los chicos, con tres elecciones con las mayores proporciones de un 23,1% (*no, nunca*; *rara vez* y *bastantes veces*). En el grupo de chicas, también destacan las dos primeras opciones; *rara vez* con un (35,7%) y *no, nunca* con un (21,4%). En el caso del grupo de muchachos, en los datos de junio, destaca la respuesta *bastantes veces* (38,5%) seguida de *rara vez* (23,1%). En el conjunto de chicas hay más equilibrio entre las respuestas, ya que todos los valores se encuentran entre el (28,6%) de la alternativa *la mayoría de las veces* y el (7,1%) de las posibilidades *algunas veces* y *no, nunca*.

Romero Martín, R. (1999:33b)⁵¹ al exponer los contenidos actitudinales de su Unidad Didáctica “Viajando por el Mundo” señala como relevantes “la colaboración con los compañeros en las creaciones conjuntas y sobre todo la desinhibición a mostrarse, a crear ya exteriorizar sentimientos”. Hemos intentado a lo largo de todo el curso que los alumnos y alumnas se muestre como son, que no se inhiban por la presencia de sus compañeros y compañeras en las tareas de expresión.

⁵¹ Romero Martín, Rosario (1999b). La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la Educación Física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 73. Me siento con ánimo, porque creo que me voy a expresar bien.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%
rara vez	5	38,5%	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%
algunas veces	2	15,4%	5	38,5%	5	38,5%	2	15,4%
bastantes veces	2	15,4%	0	,0%	5	38,5%	3	23,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	30,8%	2	15,4%	2	15,4%
si, siempre	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	4	30,8%

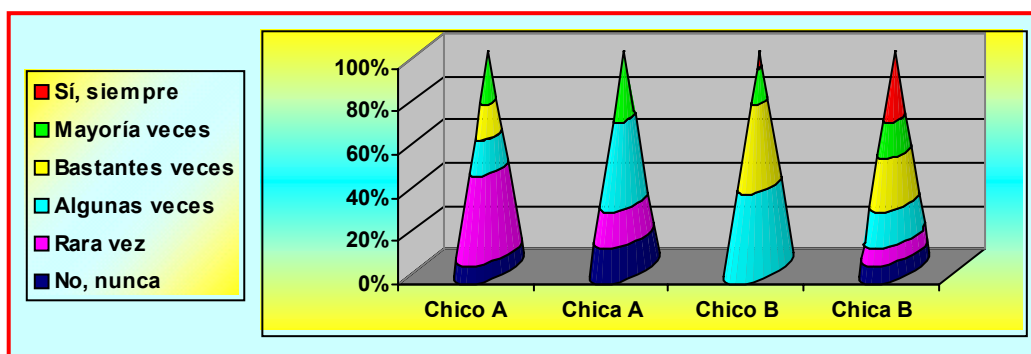


Tabla y Gráfico del Item 73. Me siento con ánimo, porque creo que me voy a expresar bien.

En la toma de datos de septiembre, en los dos grupos de estudiantes no se muestra ninguna preferencia por la alternativa *sí, siempre*. En el caso de los chicos contrasta con el (38,5%) de la respuesta *rara vez* y el (23,1%) de *la mayoría de las veces* que son mayoritarias. En el grupo de chicas el contraste se produce con las dimensiones *algunas veces* (38,5%) y *la mayoría de las veces* (30,8%), mostrando menos interés para estas, las opciones *no, nunca* y *rara vez* (15,4%).

Los cálculos de junio aportan otros datos; en el caso de los chicos son las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* (38,5%) las de más preferencia y cuentan con un porcentaje menor *la mayoría de las veces* (15,4%) y *sí, siempre* (7,7%). En el grupo de las chicas existe una mayor proporción; pero es en este caso la elección *sí, siempre* (30,8%) la más preferida, seguida de *bastantes veces* (23,1%).

Análisis comparativo

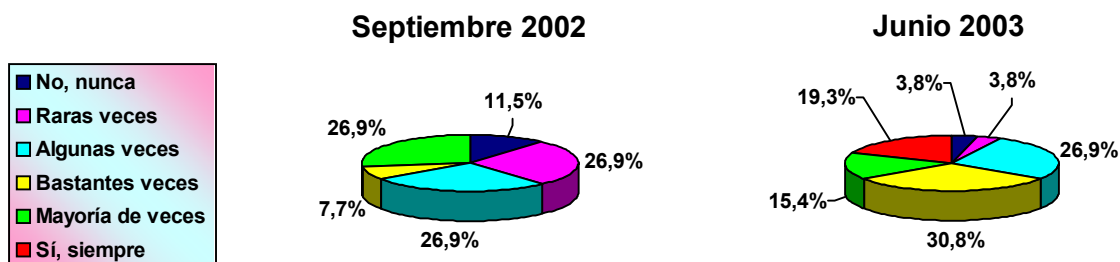


Figura del Item 73. Me siento con ánimo, porque creo que me voy a expresar bien. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.011

La tabla de contingencia nos muestra que en el cuestionario pasado en septiembre son tres las elecciones que cuentan con mayor representatividad, con un 26,9% (*raras veces*, *algunas veces* y *la mayoría de las veces*), aportando números menos relevantes los dilemas *no, nunca* con un (11,5%) y *bastantes veces* con el (7,7%). En la estimación hecha en junio aparece en escena de forma valiosa la alternativa *sí, siempre* (19,3%) y experimenta un gran incremento la respuesta *bastantes veces* (30,8%), aportando números iguales la opción *algunas veces* (26,9 %). En cambio sufren algún descenso en el conteo las dimensiones la *mayoría de las veces*, (15,4%).

El cambio de actitud respecto al núcleo de expresión corporal provoca ir en la dirección correcta ya que consideramos que la adquisición del movimiento expresivo va mas allá de las habilidades motrices, pues proporciona también vivencias emocionales y cognitivas, que fomentan el desarrollo de la personalidad. Romero Martín, R. (1999:131)⁵² señala al respecto que uno de los objetivos de la expresión corporal debe ser el “*que los alumnos sean capaces de expresar emociones, vivencias propias a través del movimiento*”.

Me siento con ánimo, porque creo que me voy a expresar bien es una convicción personal interna que implica un aprendizaje previo y un conocimiento de su cuerpo, que le va a permitir utilizar sus posibilidades de movimiento de una forma responsable.

⁵² Romero Martín, Rosario (1999b). La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la Educación Física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniasta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 74. Salgo a realizar cualquier representación aunque me ponga nervioso/a.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	2	14,3%
algunas veces	4	30,8%	3	21,4%	4	30,8%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	6	46,2%	0	,0%
la mayoría de las veces	0	,0%	1	7,1%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	3	23,1%	5	35,7%	0	,0%	6	42,9%

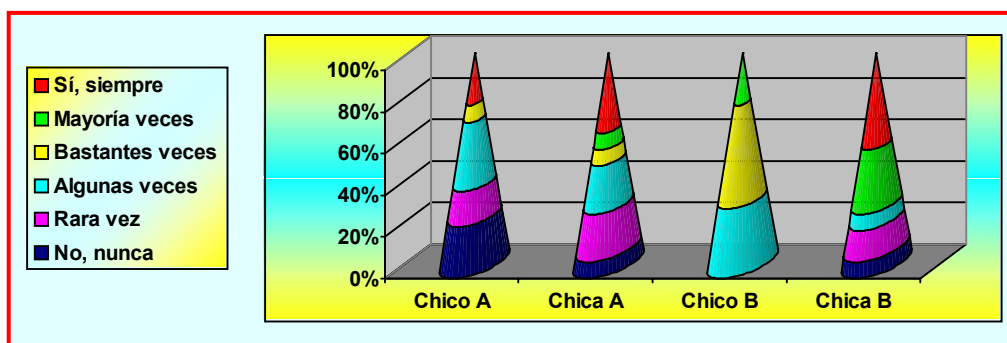


Tabla y Gráfico del Ítem 74.- Salgo a realizar cualquier representación aunque me ponga nervioso/a.

En la toma de datos de principio de curso, en el grupo de chicos existe un mayor número de elecciones en las tres primeras opciones, siendo la mayor *algunas veces* (30,8%) seguido de *no, nunca*, (23,1%) y *rara vez* (15,4%). En las tres alternativas últimas destaca *sí, siempre* (23,1%). En el conjunto de las alumnas es la alternativa *sí, siempre* (35,7%) es la más expresiva, seguida de las opciones *rara vez* y *algunas veces* que cuentan con un 821,4%9. En la evaluación de final de curso, en el grupo de chicos, solamente son tres respuestas las que cuentan con atracción: *bastantes veces* (46,2%), *algunas veces*, (30,8%) y *la mayoría de las veces* (23,1%). En cambio, en el grupo de chicas sobresalen de forma valiosa los dilemas *sí, siempre* (42,9%) y *la mayoría de las veces* (28,6%).

El grupo de trabajo “Alhamar 727” (1999:215)⁵³ en su Unidad Didáctica “*Dramatiza y diviértete*” señalan como un contenido actitudinal a trabajar el “*aumentar la confianza en sí mismos, la autonomía y el autodomínio personal*”.

⁵³ Grupo de Trabajo Alhamar GR-717. (1999) Aprende bailes populares jugando. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario

Item 75. Intento relacionarme con los demás en Expresión Corporal.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	1	7,7%	3	21,4%	2	15,4%	1	7,1%
algunas veces	5	38,5%	1	7,1%	3	23,1%	0	,0%
bastantes veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	3	21,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	1	7,1%	5	38,5%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	3	21,4%	1	7,7%	6	42,9%

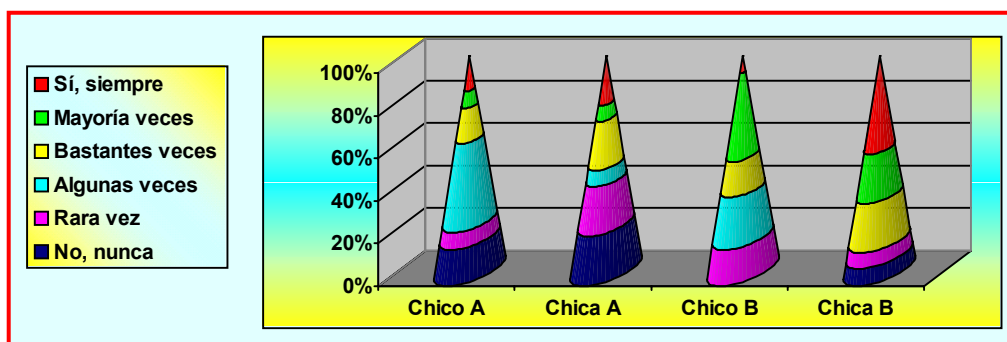


Tabla y Gráfico del Item 75. Intento relacionarme con los demás en Expresión Corporal.

Es interesante comprobar como en la primera valoración del grupo de chicas todas las opciones presentan un (21,4%) a excepción de las respuestas *algunas veces* y *la mayoría de las veces* que solo tienen un (7,1%). En el grupo de chicos, la mayoría de las opciones cuentan con un (15,4%), menos la disyuntiva *algunas veces* y *la mayoría de las veces* con un (7,7%); destaca muy por encima de las demás la alternativa *algunas veces* (38,5%).

En los datos del cuestionario de junio, en el grupo de chicos, sobresalen las opciones *la mayoría de las veces*, (38,5%) y *algunas veces* (23,1%). Es revelador, cómo en el grupo de chicas las opciones positivas (*sí, siempre*, *bastantes veces* y *la mayoría de las veces*) suman mas del 85% de las respuestas.

Ocurre igual que en el ítem anterior, es el grupo de chicas el que muestra valores más contundentes respecto a los contenidos de expresión corporal. Debemos tener presente que estos contenidos contribuyen de forma especial al fortalecimiento y desarrollo de las relaciones sociales.

2.5.- Autoestima y Autoconcepto y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.

Item 76. Se me dan bien las actividades que tienen que ver con la naturaleza.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	4	30,8%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	1	7,1%	2	15,4%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	5	35,7%	2	15,4%	3	21,4%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	6	46,2%	4	28,6%
May. de veces	0	,0%	2	14,3%	0	,0%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	3	21,4%	2	15,4%	2	14,3%

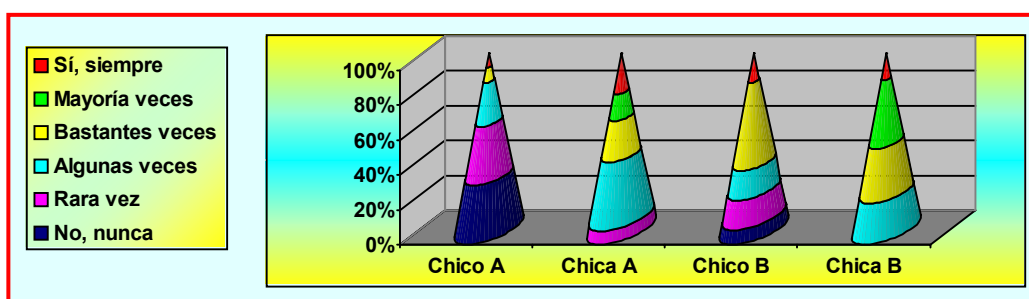


Tabla y Gráfico del Item 76. Se me dan bien las actividades que tienen que ver con la naturaleza.

Podemos comprobar en la primera pasación, en el grupo de chicos, como las dos primeras opciones (*no, nunca* y *rara vez*) son las más atractivas con un (30,8). En el grupo de chicos, la dimensión *algunas veces* destaca con un (35,7%), siguiendo las elecciones *bastantes veces* y *sí, siempre* (21,4%). En la segunda apreciación, en el grupo de chicos, destaca la selección *bastantes veces* (46,2%). En el grupo de chicas son las opciones *la mayoría de las veces* (35,7%) y *bastantes veces* (28,6%) las opciones más elegidas. En ambos grupos se aprecia evolución durante el curso, aunque ésta es más acusada en el grupo de chicas.

Narganes Robas, J. C. y Borrego, J. C. (1989:119 y ss.)⁵⁴ consideran “que el entorno natural es probablemente el mejor medio con el que va a contar el individuo para desarrollarse como persona” y estamos de acuerdo con ello porque estimamos que nuestro trabajo como educadores será el de facilitar el desarrollo de un grado de autonomía que permita a cada uno de nuestros alumnos, desenvolverse en la naturaleza sin necesidad de contar con el apoyo constante de nuestra ayuda.

⁵⁴ Narganes Robas, José Claudio y Borrego, Juan Carlos (1989). *La educación física en el ciclo superior*. Cádiz, Diputación de Cádiz.

Item 77. Conozco actividades para realizar en la naturaleza.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	5	35,7%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	5	35,7%	5	38,5%	3	21,4%
bastantes veces	0	,0%	0	,0%	2	15,4%	4	28,6%
la mayoría de las veces	0	,0%	0	,0%	4	30,8%	2	14,3%
si, siempre	1	7,7%	2	14,3%	1	7,7%	4	28,6%

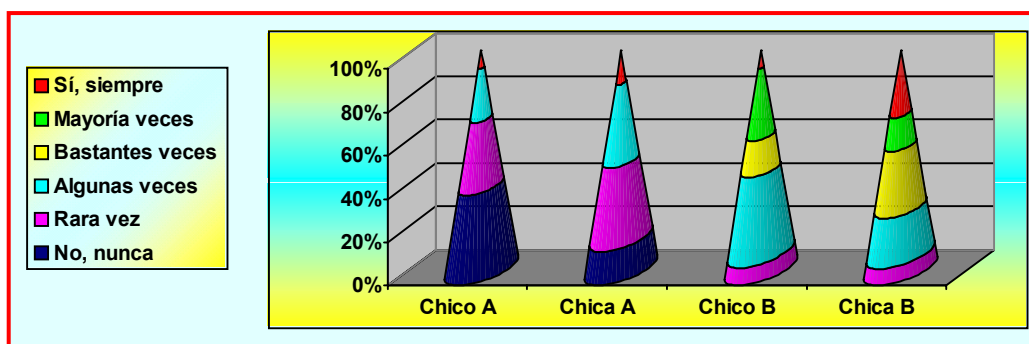
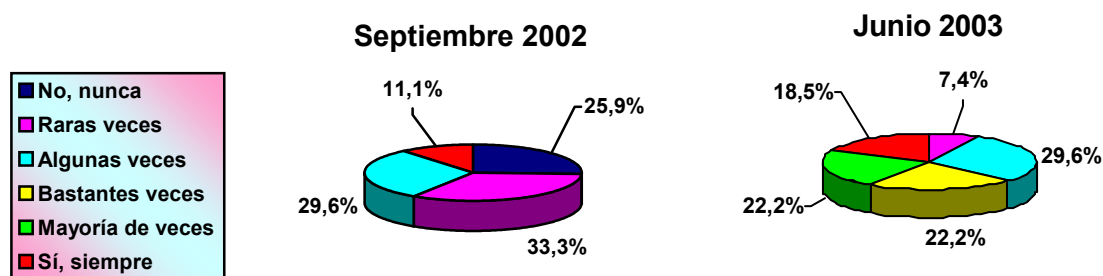


Tabla y Gráfico del Ítem 77. Conozco actividades para realizar en la naturaleza.

Los mayores porcentajes en el cuestionario de septiembre se centran en las tres primeras opciones en el caso de los chicos: *no, nunca* (38,5%), *rara vez* (30,8%) y *algunas veces* (23,1%). En el grupo de chicas, las disyuntivas *rara vez* y *algunas veces* (35,7%) superan a las opciones *no, nunca* y *sí, siempre* que tienen una atracción de un (14,3%).

En junio se aprecia un desplazamiento de los mayores porcentajes a las zonas superiores del gráfico. Así en el grupo de chicos son ahora las dimensiones *algunas veces* (38,5%), *la mayoría de las veces* (30,8%) y *bastantes veces* (15,4%) las más elegidas. En el grupo de las chicas se desplazan los porcentajes más a la zona *positiva*, así las elecciones *bastantes veces* y *sí, siempre* (28,6%), *algunas veces* (21,4%) el resto de las opciones van disminuyendo de forma progresiva.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 77. Conozco actividades para realizar en la naturaleza.

El valor de las pruebas de Chi-cuadrado = 0.005 por lo que muestra significatividad estadística el Ítem *Conozco actividades para realizar en la naturaleza*, es fruto del cambio producido en ambos grupos de chicos y chicas, así en la valoración de septiembre las opciones *raras veces*, (33,3%) *algunas veces* (29,6%) y *no, nunca* (29,6%) eran con gran diferencia las más elegidas.

En la estimación de junio cambia el panorama, ya que la opción *no, nunca* desaparece de la preferencia de los educandos, sigue igual la opción *algunas veces* (29,6%) y aparecen en escena las opciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (22,2%), sin olvidarnos de la opción *sí, siempre* que se ve incrementada a un (18,5%).

Es lógico que se produzca este cambio en el alumnado, toda vez que en nuestro programa le hemos dado mucha importancia a las actividades físicas en el medio natural. En este caso la pregunta ponía énfasis en la seguridad que el alumnado tiene sobre sus conocimientos sobre las actividades en el medio natural, y la no inclusión como bloque de contenidos en la Educación Primaria hace que en un solo curso (1º de Secundaria) el alumnado estime estos conocimientos.

Es en el Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria (1992)⁵⁵, dónde en el análisis de los contenidos, se señala de manera explícita:

- *“Aprendizaje de técnicas de orientación, topografía y reconocimiento de formas y elementos del paisaje,*
- *Practica de actividades básicas de orientación, acampada, cabuyería, iniciación a la escalada, excusiones e itinerarios ecológicos o culturales, juegos y carreras de orientación, senderismo y otros medios de desplazamiento.”*

⁵⁵ Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (1992). *Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria*. BOJA 53. Anexo de Educación Física.

Item 78. Me siento bien cuando realizo actividades en la naturaleza.

	Grupos-Género							
	Chico		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	1	7,7%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	1	7,7%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	2	15,4%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	2	15,4%	5	38,5%	6	42,9%
May. de las veces	2	15,4%	3	23,1%	5	38,5%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	4	30,8%	2	15,4%	5	35,7%

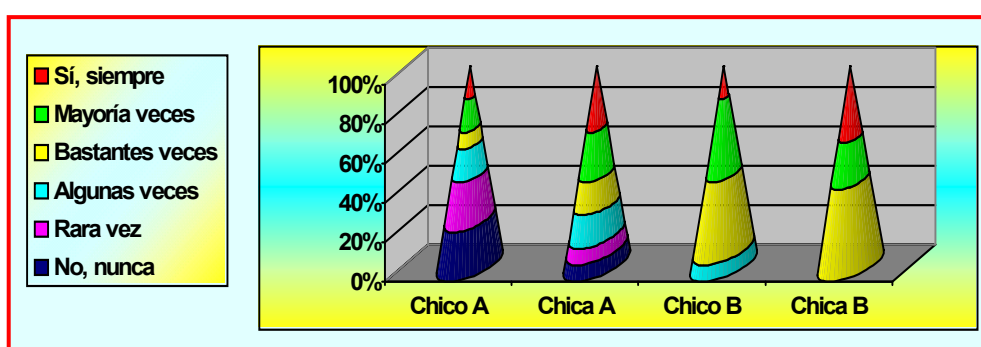


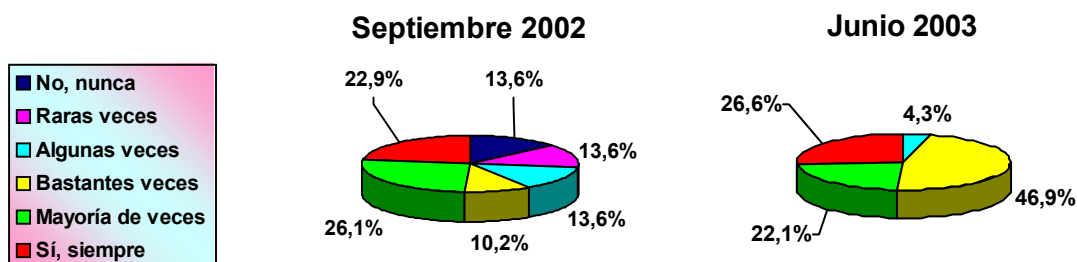
Tabla y Gráfico del Ítem 78. Me siento bien cuando realizo actividades en la naturaleza.

En la primera estimación, los valores que se desprenden de sus elecciones son bastante proporcionados. Así, en el grupo de chicos todas las opciones se encuentran entre el (23,1%) de las opciones *no, nunca* y *rara vez* y el (7,7%) de la respuesta *bastantes veces*. En el grupo de chicas es la alternativa *sí, siempre* la que cuenta con mayor predilección (30,8%) y las opciones *no, nunca* y *rara vez* las que menos con un (7,7%). Existe un cambio importante en la segunda valoración, pues en ambos grupos las tres opciones superiores del gráfico son las que tienen interés para los estudiantes y las tres primeros dilemas, prácticamente ninguno.

En la propuesta de Torres Guerrero, J. (2000:22)⁵⁶, se insiste en que la relación del alumnado con el entorno natural, una de sus fases debe ser la *“del sujeto se recrea en el medio, en la que se puedan realizar juegos y actividades que le sensibilicen con su medio, comprenda su belleza, el medio como forma de expresión...”*

⁵⁶ Torres Guerrero, Juan (2000). El mundo cinagético como actividad físico-deportiva. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix y Rescalvo Santandren, Jorge Ramón. (Coords). *Actividades Cinagéticas. Conservación del habitat e influencia en la actividad físico-deportiva*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 78.- Me siento bien cuando realizo actividades en la naturaleza. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.010

Podemos comprobar como en septiembre todos los dilemas cuentan con algún porcentaje, y éste es en líneas generales bastante proporcionado ya que la mayoría de las opciones (*no, nunca, raras veces, algunas veces, y bastantes veces*) tienen un (13,6%); aportan mas atracción las posibilidades *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* con un (22,9%).

En la toma de datos de junio es insignificante la preferencia con la que cuenta la opción *algunas veces* (4,3%), y todas las inclinaciones se centran en las alternativas *bastantes veces* (46,9%), *la mayoría de las veces* (22,1%), y *sí, siempre* (22,9%).

La significatividad estadística viene dada fundamentalmente por el cambio de opciones de los chicos, que mayoritariamente en el mes de junio (92,3%) eligen las opciones (*bastantes veces, la mayoría de las veces* y *sí, siempre*).

En el grupo de chicas también hay un cambio en las preferencias pero menos acusado que en el de chicos, ya que en septiembre las opciones *positivas* sumaban ya más del (70%).

Entendemos que este sentirse bien *cuando realizo actividades en la naturaleza*, implica un conocimiento y una realización practica previa para poder experimentar las sensaciones placenteras que estas actividades producen en su contacto con el medio, que difícilmente se puede producir cuando no hay una programación explícitamente definida, como es el caso de la Educación Primaria, en el que las actividades físicas en el medio quedan diluidas en el núcleo de las habilidades.

Item 79. Me ocupo de conocer y practicar actividades relacionadas con la naturaleza.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	3	21,4%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	5	38,5%	3	21,4%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	2	14,3%	3	23,1%	4	28,6%

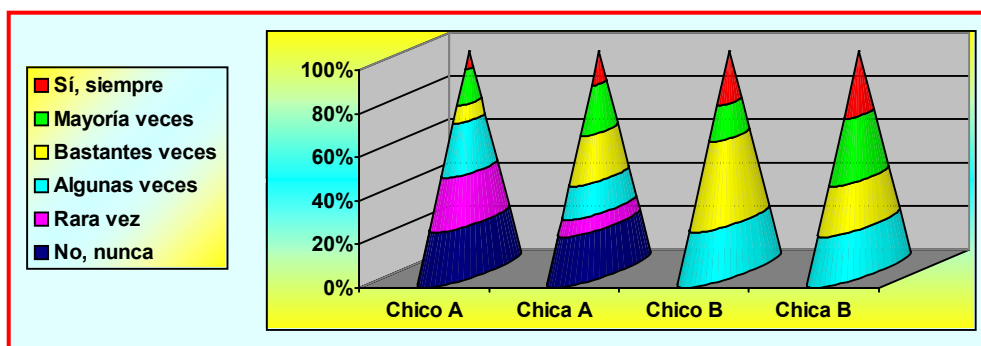
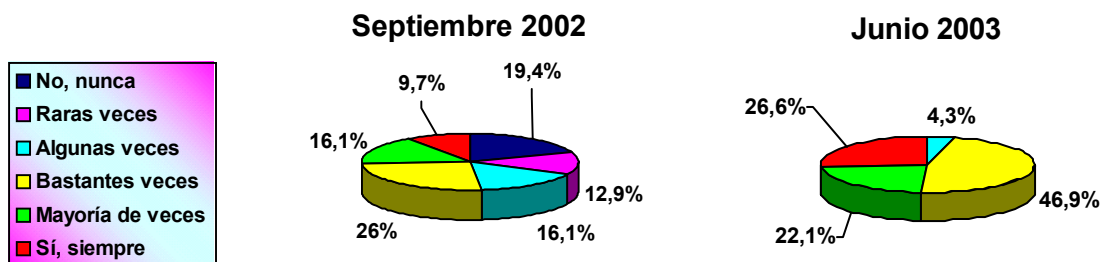


Tabla y Gráfico del Ítem 79. Me ocupo de conocer y practicar actividades relacionadas con la naturaleza.

Podemos comprobar como en la primera medición, en el grupo de chicos, todas las opciones tienen alguna frecuencia; las tres primeras (*no, nunca, rara vez y algunas veces*) suman tres cada una y cuentan con un menor número las respuestas *bastantes veces* y *sí, siempre* (1) y *la mayoría de las veces* (2). En el grupo de chicas también hay tres alternativas con una frecuencia (3) que son *no, nunca, bastantes veces y la mayoría de las veces*.

A final de curso desaparecen las frecuencias de las opciones *no, nunca* y *rara vez* en los dos grupos. En el grupo de chicos destaca la disyuntiva *bastantes veces* con una frecuencia (5), seguida de *algunas veces* y *sí, siempre* (3) y *la mayoría de las veces* (2). En el conjunto de chicas hay dos frecuencia minoritarias (3) las de las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* y dos mayoritarias con frecuencia (4) que son las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*.

Análisis comparativo



Figuras del Item 79. Me ocupo de conocer y practicar actividades relacionadas con la naturaleza. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.022

La significatividad estadística obtenida en las pruebas de Chi-cuadrado con un valor igual a 0.022, es debida a las diferencias existentes habidas sobre todo en los siguientes aspectos:

- En septiembre los porcentajes de todas las opciones están muy proporcionados; lo comprobamos en las elecciones *no, nunca*, (19,4%), *raras veces* (12,9%), *algunas veces* (16,1), *bastantes veces* (26%), *la mayoría de las veces* (12,9) y *si, siempre* (9,7).
- En la estimación del mes de septiembre salvo el poco representativo (4,3%) de la respuesta algunas veces, las demás alternativas presentan números relevantes; como lo es el (22,1%) de la opción *la mayoría de las veces* o el (26,6%) de *sí, siempre*; pero sobre todo lo es el (46,9%) de la elección *bastantes veces*.
- Ocurre igual que en el item anterior, las mayores diferencias se producen en el cambio en las respuestas del grupo de chicos.

El interés proviene del conocimiento que han adquirido de la importancia de estas actividades para la ocupación constructiva de su ocio, del nivel de incertidumbre y aventura que ofrecen estas actividades y sobre todo por las posibilidades de relación interpersonal que proporcionan.

En la investigación de Juan Palomares (2003:215)⁵⁷ el grupo de jóvenes de 12 a 20 años valoran mucho las actividades físicas en el medio natural, en un porcentaje del (32,2%).

⁵⁷ Palomares Cuadros, Juan (2003). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Item 80. Resisto con facilidad el cansancio, el calor, la sed, el hambre..., cuando hago actividades relacionadas con la naturaleza.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	6	42,9%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	4	28,6%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	6	42,9%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	4	30,8%	3	21,4%

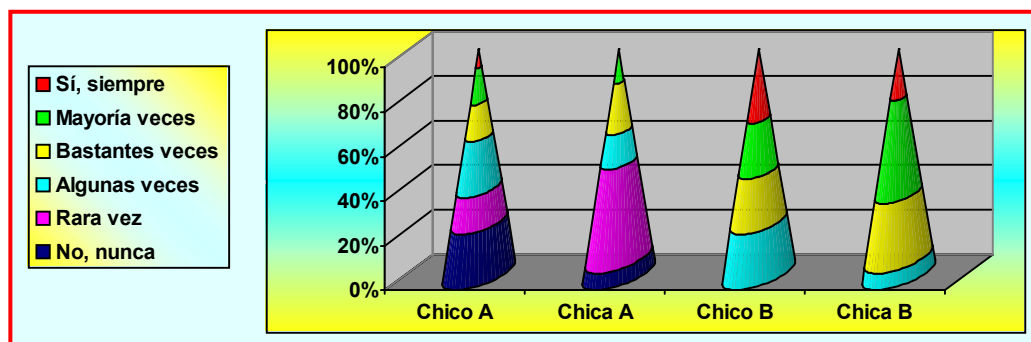
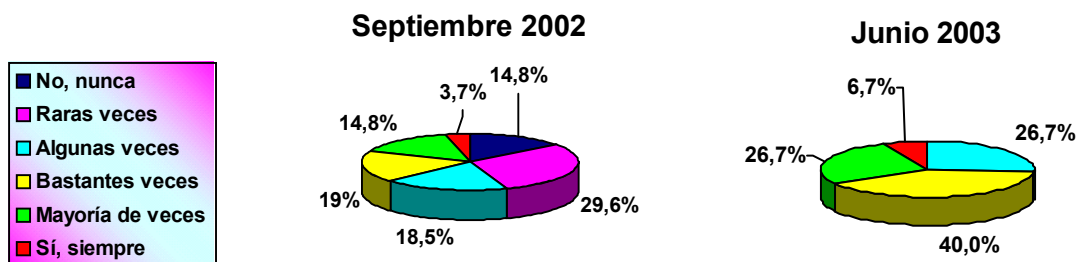


Tabla y Gráfico del Item 80. Resisto con facilidad el cansancio, el calor, la sed, el hambre..., cuando hago actividades relacionadas con la naturaleza.

En la primera estimación, los valores que se desprenden son bastante proporcionados. Así, en el grupo de los chicos todas las elecciones se encuentran entre el (23,1%) de las opciones *no, nunca* y *algunas veces* y el (7,7%) de la respuesta *si, siempre*. En el grupo de chicas es la alternativa *rara vez*, la que cuenta con mayor predilección (42,9%) y la opción *no, nunca* la que menos con un (7,1%).

Existe un cambio significativo en la segunda valoración, pues en ambos grupos las tres opciones superiores del gráfico son las que tienen interés para los estudiantes. En el caso de los chicos destaca la alternativa *si, siempre* (30,8%) y en el caso del grupo de chicas es la opción *la mayoría de las veces* (42,9%) y en los tres primeros dilemas, a excepción de las respuesta *algunas veces* que es la que aporta algún valor, ninguno reviste interés para los estudiantes de los dos grupos.

Análisis comparativo



Figuras del Item 80. Resisto con facilidad el cansancio, el calor, la sed, el hambre..., cuando hago actividades relacionadas con la naturaleza. Valor de Chi-cuadrado de Pearson = 0.002

Es fácilmente observable en la tabla de contingencia de los datos de septiembre como todos los dilemas cuentan con algún porcentaje, desde la respuesta minoritaria (*sí, siempre* con un 3,6%) a la mayoritaria (*raras veces* con un 29,%) quedan el resto de opciones con un porcentaje situado entre el 10% y el 20%.

En la toma de datos de junio destaca la preferencia con la que cuentan las opciones *algunas veces* y *la mayoría de las veces* (26,7%), pero el mayor número de las inclinaciones se centran en la alternativa *bastantes veces* (40,0%), y con proporciones menores queda la disyuntiva *sí, siempre* (6,7%).

Nos identificamos con la aseveración de Alonso Gil. V. (1990:24)⁵⁸ que considera que las actividades físicas en el medio natural, *por "desarrollarse en entornos no habituales precisan de un modelo de organización diferente, necesitando un tratamiento particular como contenido de aprendizaje, permitiendo en el alumnado percepciones personales que en otros contenidos no se manifiestan tan claramente y favoreciendo la integración con los miembros del grupo"*.

⁵⁸ Alonso Gil, Víctor (1990). *Actividades en la naturaleza*. Documento del Curso de asesores Técnicos de educación Física. Granada. CEP.

3.- VALOR. RESPETO.

3.1.- Cuestiones generales.

Item 81. Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	2	15,4%	3	21,4%	4	30,8%	4	28,6%
la mayoría de las veces	2	15,4%	4	28,6%	2	15,4%	1	7,1%
si, siempre	3	23,1%	4	28,6%	5	38,5%	9	64,3%

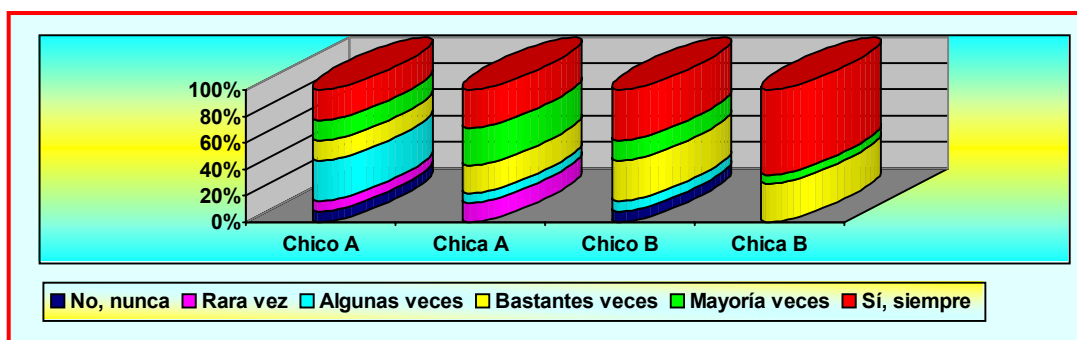


Tabla y Gráfico del Ítem 81. Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.

En la medición de septiembre, tanto en el grupo de los muchachos, como en el de las muchachas las atracciones están bastante distribuidas entre las distintas opciones. Así pues, en el grupo de los primeros hay dos dilemas minoritarios (*no, nunca* y *rara vez* con un 7,7%), dos intermedios (*bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un 15,4%) y dos mayoritarios que son *algunas veces* (30,8%) y *sí, siempre* con un (23,1%). En el grupo de las chicas acaparan los mayores atractivos las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (28,6%).

A final de curso hay un incremento importante de las dimensiones *positivas*, que se concretan, en el grupo de chicos con el (38,5%) de la opción *sí, siempre*, el (30,8%) de la alternativa *bastantes veces*, pero sobre todo, este hecho queda patente en el elocuente (64,3%) de la opción *sí, siempre* del grupo de chicas y el (28,6%) del dilema *bastantes veces* de este mismo conjunto ya que el resto de opciones no computan o son insignificantes.

Item 82. Pido permiso al profesor antes de utilizar el material que está preparado para la clase.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	3	23,1%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	2	15,4%	4	28,6%
la mayoría de las veces	5	38,5%	3	21,4%	5	38,5%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	6	42,9%	3	23,1%	5	35,7%

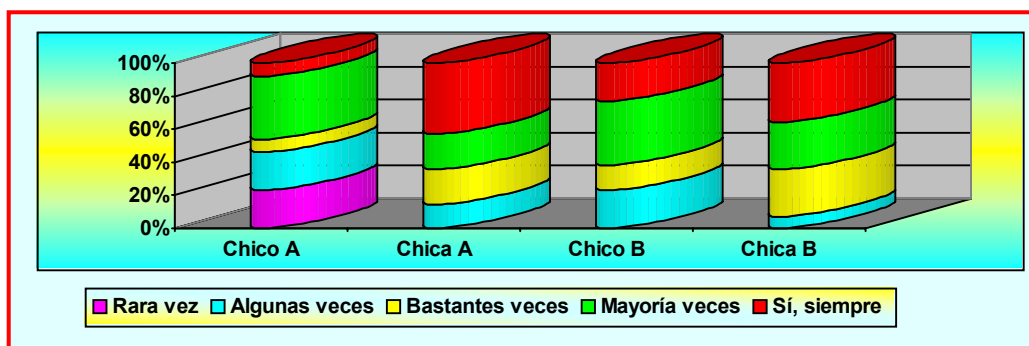


Tabla y Gráfico del Ítem 82.- Pido permiso al profesor antes de utilizar el material que está preparado para la clase.

Hay un elemento que destaca con una simple observación del gráfico; este es que en las dos mediciones y en los dos grupos, siempre hay una opción que sobresale de las demás. En el grupo de chicos es *la mayoría de las veces* y en el grupo de chicas es la respuesta *sí, siempre*. En el grupo de chicos el cambio más importante es el aumento de las opciones *sí, siempre* y *bastantes veces* a un (23,1%) y (15,4%) respectivamente en la segunda medición en perjuicio de la opción *rara vez* que se queda sin ningún porcentaje.

En el caso del grupo de chicas la distribución es la misma en las dos estimaciones; solo destacar que en la segunda valoración se incrementan las opciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* hasta un (28,6%) de atracción cada una, en perjuicio de las elecciones *si, siempre*; que sufre un descenso del interés de los alumnos al (35,7%) y *algunas veces* que baja del (14,3%) de la primera valoración al (7,1%) en la segunda.

Item 83. Utilizo el material de la forma propuesta para las actividades de la sesión.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	3	23,1%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	1	7,1%
la mayoría de las veces	5	38,5%	3	21,4%	6	46,2%	4	28,6%
sí, siempre	0	,0%	4	28,6%	4	30,8%	9	64,3%

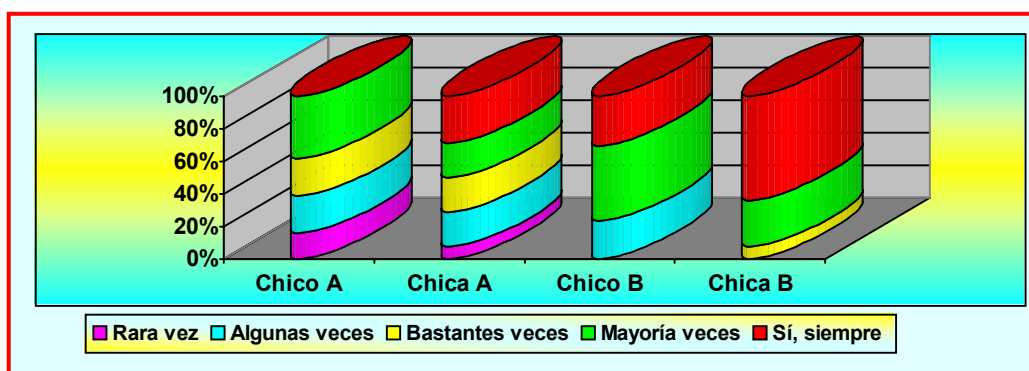
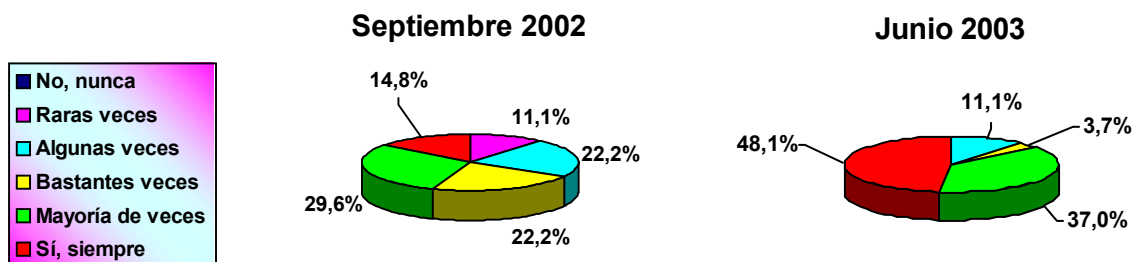


Tabla y Gráfico del Item 83. Utilizo el material de la forma propuesta para las actividades de la sesión.

Es muy representativo en la valoración de septiembre y en el grupo de chicas la comprobación de que todas las opciones que computan tienen una atracción del (21,4%), hecha la excepción de *rara vez* (7,1%) y *sí, siempre* (28,6%). En el grupo de los chicos destaca la opción la mayoría de las veces (38,5%), seguida de las dimensiones *algunas veces* y *bastantes veces* (23,1%) dejando el menor conteo para la elección *rara vez*, con un 15,4%. Como hecho destacable en la segunda valoración, podemos decir que hay tres alternativas en cada grupo que desaparecen de la preferencia de los educandos. Tanto en el grupo de las alumnas como en el grupo de los alumnos son las opciones la *mayoría de las veces* y *sí, siempre* las que cuentan con la mayor atracción aunque con un orden inverso, en las chicas la opción mayoritaria es esta última con un trascendente (64,3%) y en el grupo de chicos es la primera alternativa con un valioso (46,2%). Son poco importantes los números que aportan el resto de dilemas.

Análisis comparativo



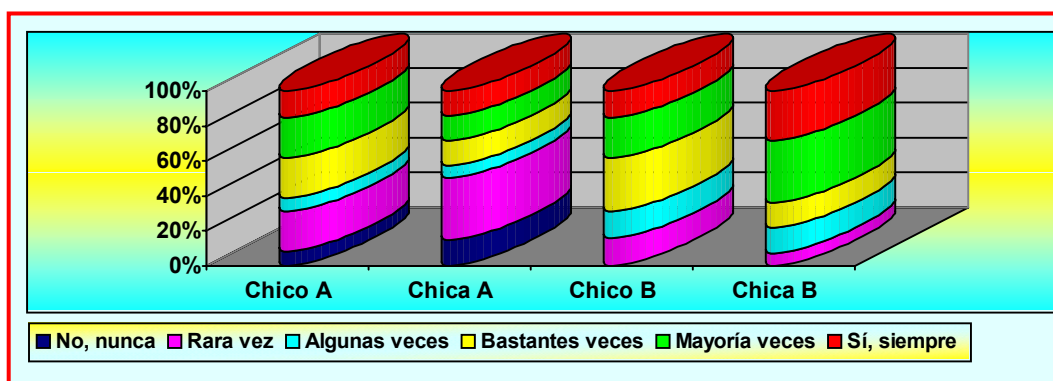
Figuras del Item 83. Utilizo el material de la forma propuesta para las actividades de la sesión. Valor de chi-cuadrado = 0.014

Apreciamos como en la evaluación de septiembre todos los dilemas cuentan con algún porcentaje a excepción de la alternativa *no, nunca*, que no es considerada. Está el diagrama en líneas generales bastante proporcionado; de manera que las respuestas se reparten con un (11,1%) las opciones *raras veces*, *algunas veces*, y *bastantes veces* tienen un (22,2%); aportan mas atracción las posibilidades *sí, siempre* (14,8%) y *la mayoría de las veces* con un (29,6%).

En la toma de datos de junio es insignificante la preferencia con la que cuenta la dimensión *bastantes veces* (3,7%) y poco predilecta también la elección *algunas veces* con un (11,1%). La mayoría de las inclinaciones se centran en las alternativas *la mayoría de las veces* (37,0%), y sobre todo es trascendental la disyuntiva *sí, siempre* con un (48,1%). Esta atracción con la que han contado estas alternativas ha motivado la significatividad estadística del ítem. 83. *Utilizo el material de la forma propuesta para las actividades de la sesión* y en las pruebas de chi-cuadrado con un valor = 0.014, propiciado por el cambio de actitud de ambos grupos, y de forma más acusada en el grupo de chicas.

Item 84. Si veo que algún material se ha quedado olvidado en las pistas, lo recojo y yo mismo lo guardo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	5	35,7%	2	15,4%	1	7,1%
algunas veces	1	7,7%	1	7,1%	2	15,4%	2	14,3%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	4	30,8%	2	14,3%
la mayoría de las veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	5	35,7%
si, siempre	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	4	28,6%



Item 84. Si veo que algún material se ha quedado olvidado en las pistas, lo recojo y yo mismo lo guardo

En la primera apreciación, en el grupo de chicos, nos encontramos con tres opciones mayoritarias que tienen un 23,1% (*rara vez*, *bastantes veces* y *la mayoría de las veces*), dos opciones son minoritarias con un 7,7% (*no, nunca* y *algunas veces*) y la alternativa intermedia es *sí, siempre* con un (15,4%). En el caso de las chicas las tres últimas opciones cuentan con un (14,3%), destaca la opción *rara vez* con un (35,7%).

En la segunda evaluación también se da la circunstancia de que tres opciones cuentan con el porcentaje idéntico (15,4%), en este caso (*rara vez*, *algunas veces* y *sí, siempre*) y se muestran con mayor atracción las dimensiones *la mayoría de las veces* (23,1%) y *bastantes veces* (30,8%). En el grupo de chicas las inclinaciones se concentran preferentemente en las opciones *la mayoría de las veces* (35,7%) y *sí, siempre* (28,6).

Item 85. Trato bien el material esté o no esté presente el profesor.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	5	38,5%	1	7,1%
la mayoría de las veces	0	,0%	5	35,7%	4	30,8%	5	35,7%
sí, siempre	6	46,2%	4	28,6%	4	30,8%	7	50,0%

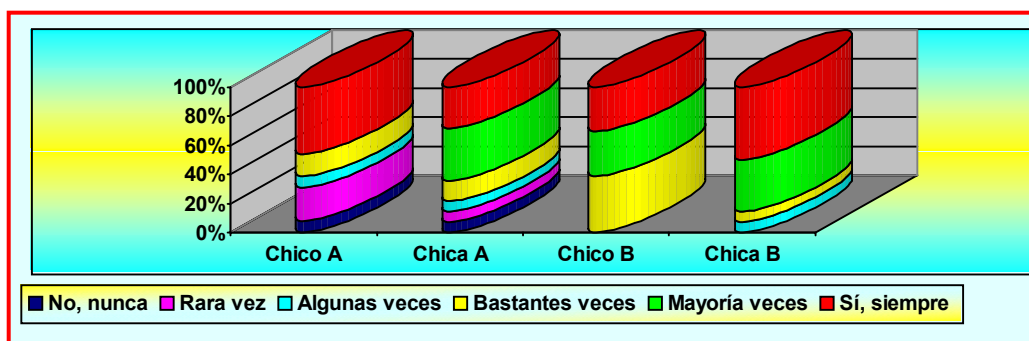


Tabla y Gráfico del Item 85. Trato bien el material esté o no esté presente el profesor.

Las respuestas del primer cuestionario se centran en las últimas opciones. En el grupo de los chicos es muy expresivo el (46,2%) de la opción *sí, siempre*; que destaca sobre las opciones *rara vez* (23,1%) y *bastantes veces* (15,4%). En el conjunto de las chicas hay tres respuestas minoritarias con un (7,1%) que son las primeras del gráfico y tres predilectas: *sí, siempre* (28,6%), *la mayoría de las veces* (35,7%) y *bastantes veces* (14,3%). En la segunda toma de datos, en el caso de los chicos son también estas tres alternativas la únicas que computan; *bastantes veces* (38,5%), *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (30,8%). En el grupo de chicas son las elecciones *la mayoría de las veces* con un (35,7%) y *sí, siempre* con un (50,0%) las más estimadas.

Una de las responsabilidades que tenemos como educadores hacia el alumnado, es *“Hacerles sentir lo gratificante que es tener una actitud positiva ante situaciones de dificultad, actitudes solidarias y que fomenten respeto para ellos mismo y los demás.”* Dos Santos Rodríguez, M. (2004).⁵⁹

⁵⁹ Dos Santos Rodríguez, Margarita (2004). *Programa educativo valores para vivir*. Santa María de Guía. CEIP.

Item 86. Procuero llamar a los compañeros/as por su nombre, sin poner notes.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	0	,0%	1	8,3%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	3	25,0%	2	14,3%
bastantes veces	0	,0%	2	14,3%	2	16,7%	2	14,3%
la mayoría de las veces	5	38,5%	4	28,6%	5	41,7%	7	50,0%
si, siempre	2	15,4%	6	42,9%	1	8,3%	2	14,3%

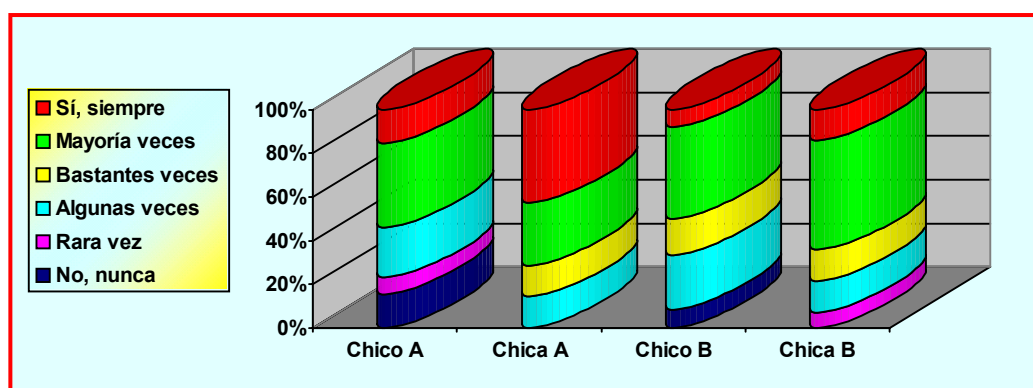


Tabla y Gráfico del Ítem 86. Procuero llamar a los compañeros/as por su nombre, sin poner notes.

En la primera estimación, en el grupo de chicas la opción *sí, siempre*; aglutina la mayor atracción (42,9%), seguido de *la mayoría de las veces* (28,6%). En el grupo de chicos, el dilema *la mayoría de las veces* aporta el (38,5), más que las opciones *sí, siempre* y *no, nunca* juntas (15,4% cada una) y que la respuesta *algunas veces*, (23,1%). En los datos del mes de junio la opción *la mayoría de las veces* en el grupo de es la que mayor porcentaje aglutina en el grupo de chicas, que aporta el (50%) de las inclinaciones, y el trío *algunas veces*, *bastantes veces*, y *sí, siempre* aportan el 1(4,3%) de estas, cada una. También en el grupo de chicos, es la opción *la mayoría de las veces* (41,7%) la que destaca, aunque las opciones *algunas veces* (25,0%), y *bastantes veces* (16,7%) son algo mayores que en el conjunto de las chicas.

El cambio se percibe de forma más nítida en el grupo de chicos, ya que sus compañeras desde el principio de curso muestran una actitud más respetuosa hacia sus compañeros y compañeras.

Item 87. Tomo en serio las opiniones de los demás.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	3	23,1%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	4	28,6%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	5	38,5%	5	35,7%	4	30,8%	6	42,9%
la mayoría de las veces	1	7,7%	3	21,4%	6	46,2%	5	35,7%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	3	21,4%

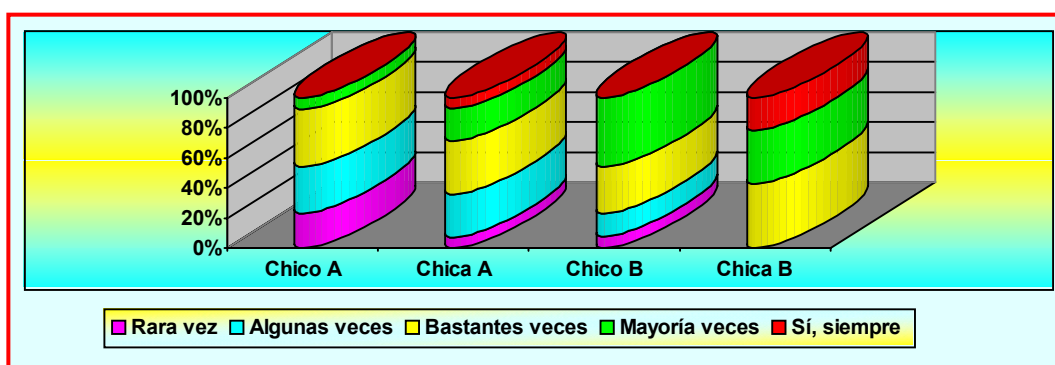


Tabla y Gráfico del Item 87. Tomo en serio las opiniones de los demás.

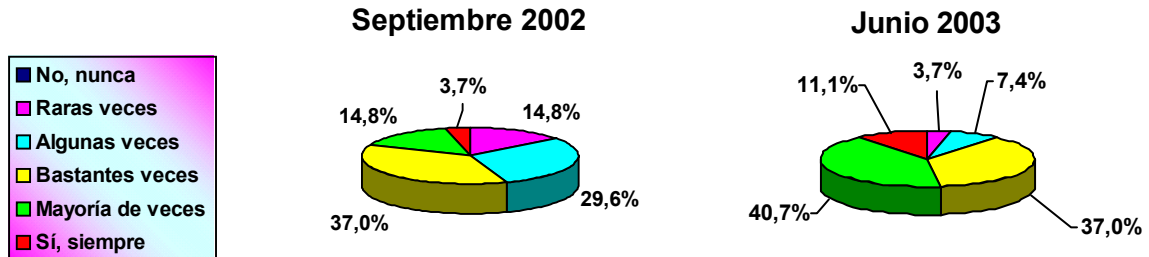
En la primera toma de datos, en el caso de los chicos, es la elección *bastantes veces* la más valiosa (38,5%) seguida de *algunas veces* (30,8%), y *rara vez* (23,1%); *la mayoría de las veces* reviste poca importancia. En el caso de las chicas las dos primeras opciones son las mismas que en el grupo anterior, pero esta vez con un (35,7%) y un (28,6%) respectivamente; siendo menor la opción *la mayoría de las veces* con (21,4%) y los dilemas *rara vez* y *sí, siempre* con un (7,1%) cada uno. Las preferencias en el grupo de chicas, en los datos de final d curso se centran solamente en tres opciones; *bastantes veces* (42,9%), *la mayoría de las veces* (35,7%) y *sí, siempre* (21,4%). En el grupo de chicos son cuatro las que revisten interés para ellos, la que más, es *la mayoría de las veces* (46,2%), seguida de forma gradual de los dilemas *bastantes veces* (30,8%), *algunas veces* (15,4%) y *rara vez* (7,7%).

La convivencia la define Fabelo Corzo, J. R. (2004:12)⁶⁰ “*como la organización del grupo desde el respeto mutuo y la determinación y aceptación de unas normas, que tengan en cuenta al mismo tiempo el funcionamiento más satisfactorio del grupo y las necesidades de cada uno de sus miembros*”. El

⁶⁰ Fabelo Corzo, José Ramón (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*. Colección Insumisos Iberoamericanos. LibrosEnred.com

funcionamiento democrático de las sociedades o en el caso que nos estamos refiriendo a micro-sociedades (aula), la clave del funcionamiento en convivencia es el respeto a las opiniones de los demás, a valorar que hay otros y otras que no piensan igual. “*Conocer el valor propio y honrar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto*”.

Análisis comparativo



Figuras del Item 87. Tomo en serio las opiniones de los demás. Valor de de chi-cuadrado = 0.046

En la toma de datos de junio es insignificante la preferencia con la que cuentan las opciones *algunas veces* (7,4%) y *raras veces* (3,7%), pero el mayor número de las inclinaciones se centran en la alternativa *bastantes veces* (37,0%), y sobre todo la opción la *mayoría de las veces* (40,7%) con proporciones menores queda la disyuntiva *sí, siempre* (11,1%).

Es fácilmente observable en la valoración de septiembre como todos los dilemas cuentan con algún porcentaje (excepto la alternativa *no, nunca* que no es considerada con interés), desde la respuesta minoritaria (*sí, siempre* con un 3,7%) a la mayoritaria (*bastantes veces* con un 37%) quedan el resto de opciones con un porcentaje situado entre el (14,8%) de los dilemas *la mayoría de las veces* y *rara vez*, y el (29,6%) de la respuesta *algunas veces*.

La diferencia en cuanto a las atracciones se refiere entre una y otra estimación ha motivado la significatividad estadística del Ítem 87. Tomo en serio las opiniones de los demás; ya que ha superado las pruebas de chi-cuadrado con un valor = 0.046, siendo fundamental para esta diferencia significativa el cambio de actitud generada en el grupo de chicos, ya que en el grupo de chicas como hemos apreciado en la estadística descriptiva lo que se ha producido es un cambio de porcentajes en las opciones consideradas *positivas*, pero el punto de partida era en septiembre mejor que el de los chicos.

Item 88. Me cuido de utilizar palabras ofensivas, gestos hirientes o de mal gusto.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	1	8,3%
Algunas veces	3	23,1%	5	35,7%	3	23,1%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	4	30,8%	3	25,0%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	3	25,0%
si, siempre	2	15,4%	4	28,6%	4	30,8%	5	41,7%

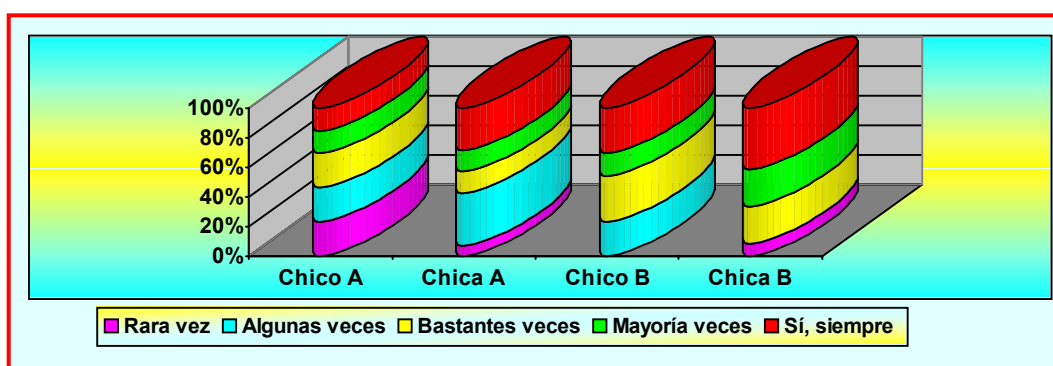


Tabla y Gráfico del Item 88. Me cuido de utilizar palabras ofensivas, gestos hirientes o de mal gusto.

En el grupo de chicos solamente aparecen dos valores en el primer sondeo, uno de (23,1%); que corresponde a las opciones *rara vez*, *algunas veces* y *bastantes veces* y otro de un (15,4%) que comprende las respuestas *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*. En el grupo de chicas, hay dos opciones que destacan; *algunas veces* (35,7%) y *sí, siempre* (28,6%), dos con el mismo porcentaje de 14,3% (*bastantes veces* y *la mayoría de las veces*) y *rara vez* solo cuenta con un (7,1%). En el grupo de los chicos de la segunda valoración, dos son las dimensiones que sobresalen con un (30,8%), *bastantes veces* y *sí, siempre*. En el grupo de las chicas sobresale la opción *si, siempre* (41,7%) sobre el (25,0%) de las disyuntivas *bastantes veces* y *la mayoría de las veces*.

“Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta donde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás” (Cyberescuela 2002). Hemos insistido mucho durante todo el curso sobre la importancia de las formas al dirigirnos a los compañeros y compañeras, porque algunas de las palabras o de los gestos pueden ser interpretados como ofensivos por los demás.

Item 89. Pido permiso para salir o entrar en clase.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	8,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	2	16,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
bastantes veces	1	8,3%	2	15,4%	3	23,1%	4	28,6%
la mayoría de las veces	3	25,0%	5	38,5%	4	30,8%	2	14,3%
si, siempre	5	41,7%	6	46,2%	5	38,5%	8	57,1%

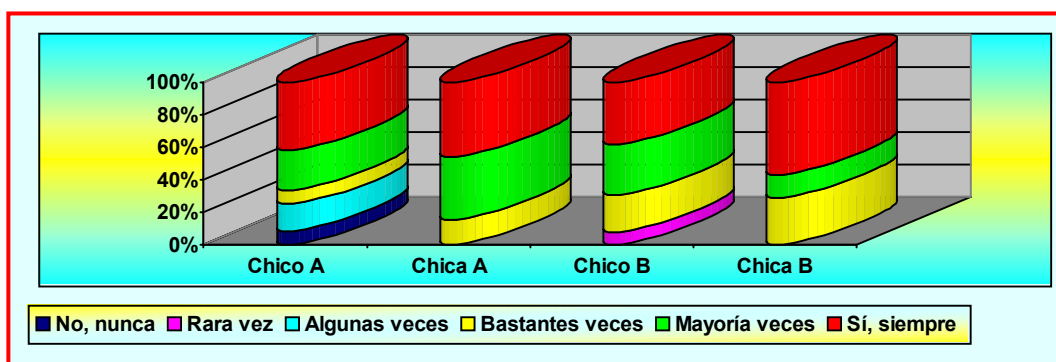


Tabla y Gráfico del Ítem 89. Pido permiso para salir o entrar en clase.

Lo más revelador que encontramos en la tabla y en el gráfico es que en todos los grupos y en las dos valoraciones, las tres últimas opciones (*positivas*) siempre aportan las proporciones más valiosas en cuanto al atractivo que para los educandos se refiere. Aclarando diremos que:

- Aporta el mayor interés la opción *sí, siempre*, que ronda el (40%) en todas las mediciones de los dos grupos, menos en la última apreciación del grupo de las chicas que supone un (57,1%).
- También la opción *la mayoría de las veces*, en todos los casos, está en segundo lugar, menos en el comentado anteriormente que aporta un (14,3%), por debajo de la opción *bastantes veces*, con un (28,6%).
- La respuesta *bastantes veces* ocupa siempre el tercer lugar en cuanto a la preferencia de los alumnos, salvo el caso comentado anteriormente y en el grupo de los chicos, en la primera medición, que cuenta con un (8,3%); el mismo que la opción *no, nunca* y menos que la disyuntiva *algunas veces* que presenta un 16,7%.
- Las tres primeras alternativas no aportan ningún valor de fuera de lo comentado.

Item 90. Saludo al llegar a un sitio y me despido cuando me voy.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	5	38,5%	1	7,1%	3	23,1%	3	25,0%
la mayoría de las veces	6	46,2%	5	35,7%	2	15,4%	1	8,3%
si, siempre	1	7,7%	7	50,0%	6	46,2%	8	66,7%

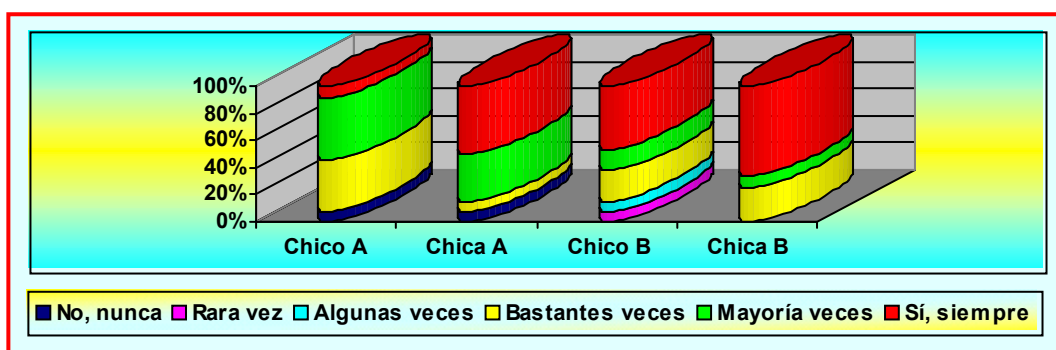


Tabla y Gráfico del Ítem 90. Saludo al llegar a un sitio y me despido cuando me voy.

Es un hecho revelador apreciar como en este ítem las tres primeras opciones, de los dos grupos y en las dos interrogatorios, no cuentan con ningún atractivo para los estudiantes o son simplemente irrelevantes. En cambio, donde se muestran porcentajes importantes es en las tres últimas respuestas (ámbito *positivo*) en todos los casos. Es la elección *sí, siempre* la preferente en todos los casos, menos en el primer sondeo en el grupo de chicos, que solo cuenta con un (7,7%). En la primera apreciación, la opción *la mayoría de las veces* es más aceptada por los alumnos que la disyuntiva *bastantes veces*, que ocupa el segundo lugar en orden de preferencias por los participantes en la segunda valoración.

Llanderas, P. y Méndez, M. (2003:2)⁶¹, consideran que “*lo más interesante, aún actualmente, es que el aula, la escuela, para el alumno es un lugar constante de aprendizaje; donde adquiera modelos de actuación y desarrollo*”. Está claro que su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias y éstas le darán sentido y significado para el futuro y en esta faceta el profesorado tenemos mucho por hacer.

⁶¹ Llanderas, Pilar y Méndez, Manuel (2003). *Educación en valores. Educación para la paz*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recursos educativos.

Item 91. Hablo a los compañeros/as sin gritarles.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	4	30,8%	3	21,4%	5	38,5%	4	28,6%
la mayoría de las veces	1	7,7%	4	28,6%	2	15,4%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	5	35,7%	5	38,5%	4	28,6%

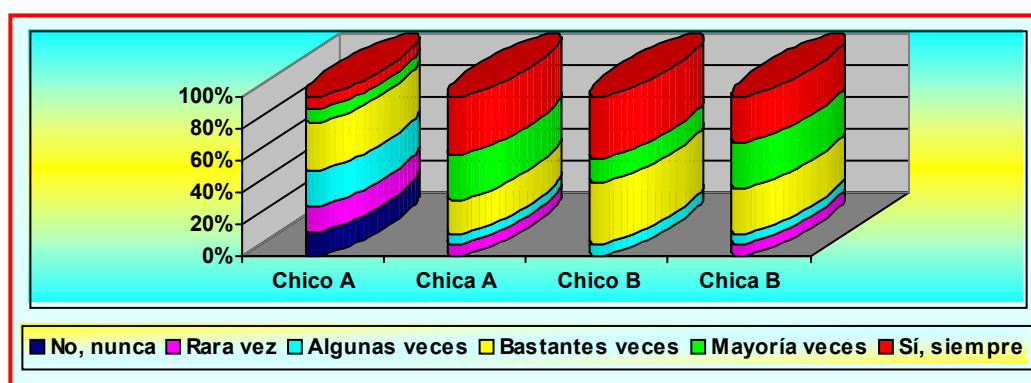


Tabla y Gráfico del Ítem 91. Hablo a los compañeros/as sin gritarles

En la primera valoración, en el grupo de chicos las respuestas mayoritarias son las opciones *algunas veces* (23,1%) y *bastantes veces* con un (30,8%). En el grupo de chicas, el mayor porcentaje lo aporta la opción *sí, siempre* (35,7%) y descienden descendiendo el resto de las opciones, significando que ninguna alumna ha señalado la opción *no, nunca*. En el cálculo del mes de junio, en el grupo de chicos hay dos opciones muy destacadas con el mismo valor (38,5%) *sí, siempre* y *bastantes veces*. En el grupo de chicas hay tres opciones con una inclinación destacada del (28,6%) (*sí, siempre*, *la mayoría de las veces* y *bastantes veces*).

Una de las conclusiones del Congreso Internacional “Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo” Lima (2004)⁶² indicaba que “*la escuela establece un tejido social de relaciones para la convivencia que permite el crecimiento de las personas*”. Coincidimos con esta afirmación en el sentido de que para desarrollarnos plenamente, todas y todos necesitamos vivir y convivir en armonía, encontrarnos con otros, necesitamos organizarnos para tener un ambiente que nos permita vivir en colaboración al interior de un ambiente democrático.

⁶² Conclusiones del Congreso Internacional “Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo”. Lima (2004)

Item 92. Pido perdón cuando me equivoco.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	5	38,5%	3	21,4%	3	23,1%	4	28,6%
la mayoría de las veces	4	30,8%	5	35,7%	4	30,8%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	4	30,8%	5	35,7%

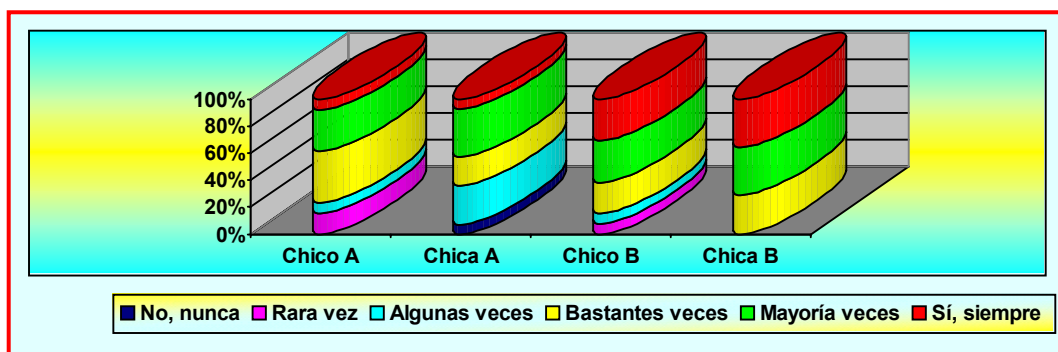


Tabla y Gráfico del Ítem 92. Pido perdón cuando me equivoco.

En el cuestionario de primero de curso y en el conjunto de los muchachos, la elección *bastantes veces* es la mas relevante (38,5%), junto a *la mayoría de las veces* (30,8%) y *rara vez* (15,4%). Son minoritarias las dimensiones *sí, siempre* y *algunas veces* con un (7,7%). En el conjunto de chicas también la alternativa *la mayoría de las veces* es la destacada con un (35,7%), pero esta vez seguida de los dilemas *algunas veces* (28,6%) y *bastantes veces* (21,4%) también son escasas las dimensiones *sí, siempre* y *no, nunca* con un (7,1%). Hemos de destacar la importancia de las dos últimas opciones (*positivas*) en los dos grupos de la segunda estimación, ya que en ambos son mayoritarias; en el grupo de chicos con un (30,8%) cada una y en el grupo de las chicas con un (35,7%). La alternativa *bastantes veces* es otra de las opciones interesantes pues, en el grupo de los chicos aporta un (23,1%) y en el de las chicas un (28,6%), el resto de respuestas no ofrecen ningún valor o éste es muy bajo.

El saber rectificar crea un ambiente de respeto, en el que se presta atención a la calidad de las intenciones, actitudes, conductas, pensamientos, palabras y acciones. (Cyberescuela, 2002).

Item 93. Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	3	21,4%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	5	35,7%	1	7,7%	2	15,4%
bastantes veces	1	7,7%	2	14,3%	6	46,2%	4	30,8%
la mayoría de las veces	4	30,8%	2	14,3%	5	38,5%	2	15,4%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	5	38,5%

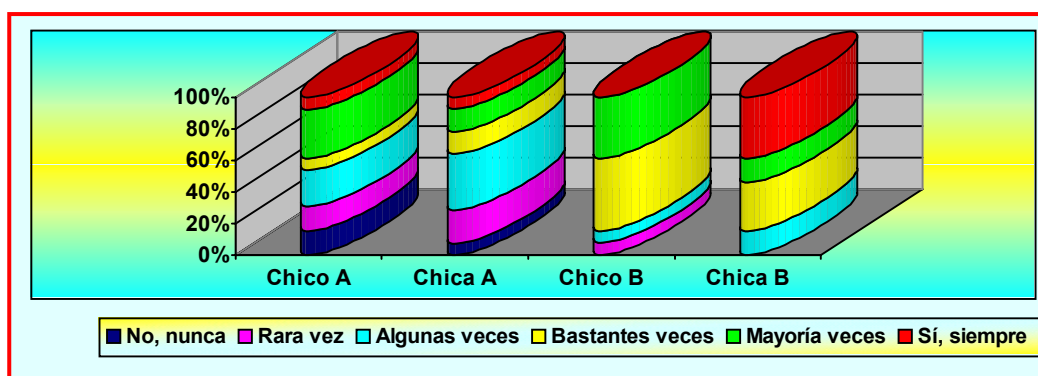
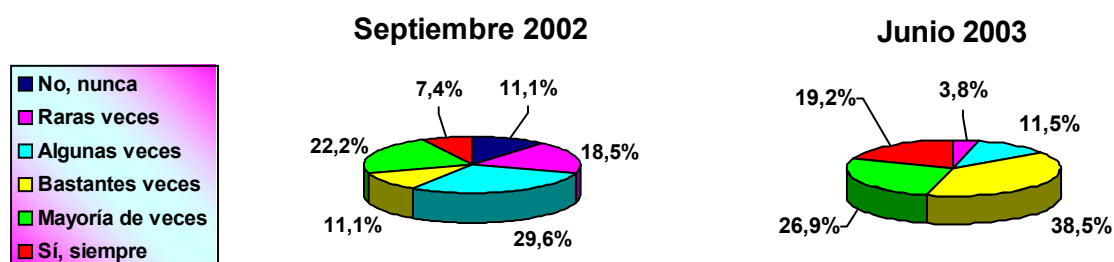


Tabla y Gráfico del Ítem 93. Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.

En la toma de datos de final de curso, en el grupo de muchachos dos alternativas destacan de forma elocuente; *bastantes veces* (46,2%) y *la mayoría de las veces* (38,5%) y dos opciones son poco atractivas; *rara vez* y *algunas veces* con un (7,7%) ambas. En el conjunto de las muchachas aparece la opción *sí, siempre* con fuerza con un interés del (38,5%), también la dimensión *bastantes veces* aporta un (30,8%); y son las elecciones *algunas veces* y *la mayoría de las veces* justo la mitad de ésta con un (15,4%). En septiembre las inclinaciones estaban más equilibradas; en los dos grupos. En el grupo de chicos hay dos opciones minoritarias con un (7,7%) (*sí, siempre* y *bastantes veces*); dos intermedias con un 15,4% (*no, nunca* y *rara vez*) y dos más aceptadas (*algunas veces* con un 23,1% y *la mayoría de las veces* con un 30,8%). En el grupo de chicas las más atractivas son las opciones *algunas veces* (35,7%) y *rara vez* (21,4%); y son minoritarias con un (7,1%) *no, nunca* y *sí, siempre*.

Análisis comparativo



Figuras del ítem 93. Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo. Valor de chi-cuadrado = 0,023

Es importante reconocer el valor que tiene el hecho de que otro ítem, en este caso el 93. *Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo*, también tiene significatividad estadística. Esta circunstancia es debida a las diferencias existentes en las estimaciones de principio de curso y de final de éste. En la primera, los porcentajes de todas las opciones están muy proporcionados; lo comprobamos en las elecciones *no, nunca* (11,1%), *raras veces* (18,5%), *algunas veces* que es el dilema más atractivo con un (29,6%).

En la estimación del mes de junio, salvo el poco representativo (3,8%) de la respuesta *rara vez* y el también escaso (11,5%) de la selección *algunas veces*; las demás alternativas presentan valores relevantes; como lo es el (26,9%) de la variable *la mayoría de las veces* o el (19,2%) de *sí, siempre*; pero sobre todo lo es el (38,5%) de la elección *bastantes veces*.

Torres Guerrero, J. (2002:33)⁶³ al hablar de la crisis de valores, considera que el respeto, “*es un valor humano que apunta a la convivencia, más que a la supervivencia, niega la indiferencia afirmada en caso extremo por la tolerancia, principio de rupturas que termina en violencias manifiestas, en irracionalidades postmodernas*”. Pero también el respeto supone colocarse frente al otro, respecto del otro y por lo tanto en relación con él. Además el respeto supone la colocación relativa de *ego* frente a las posiciones de *alter* y a la vez la relativización de las propias posiciones frente respecto de las de los demás.

⁶³ Torres Guerrero, Juan (2004) Un nuevo marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna. En *Actas III Congreso Nacional de Deporte En edad escolar. Dos Hermanas* (Sevilla). p.p.78 y ss.

Item 94. Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	4	28,6%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	6	46,2%	1	7,1%
la mayoría de las veces	1	7,7%	1	7,1%	5	38,5%	8	57,1%
si, siempre	1	7,7%	3	21,4%	0	,0%	4	28,6%

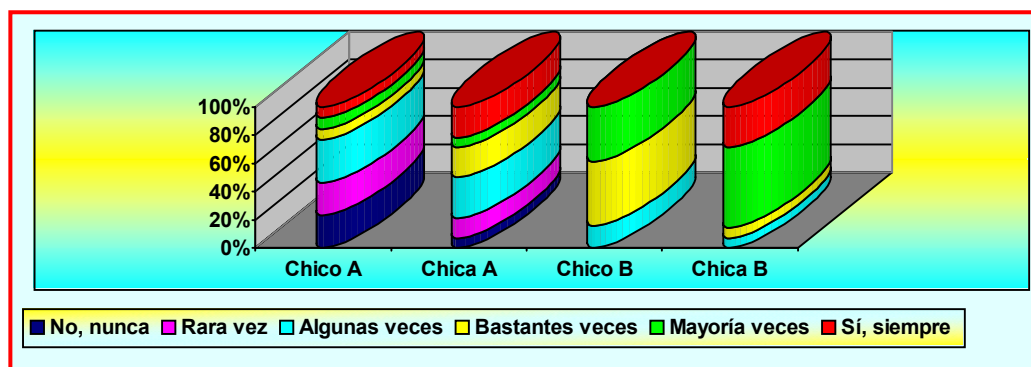
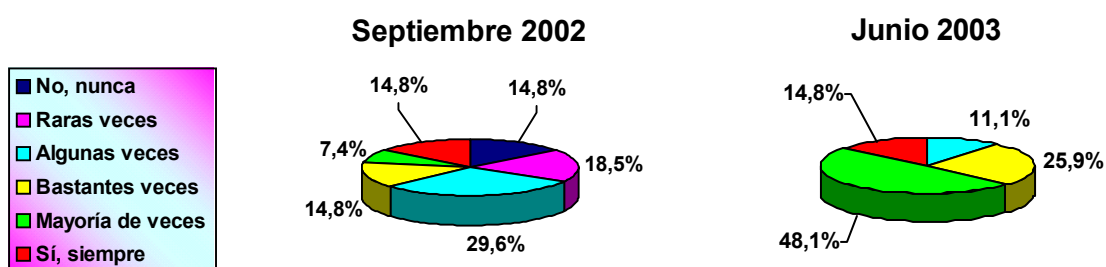


Tabla y Gráfico del Item 94. Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual.

Hemos de destacar la distribución relativamente equitativa existente en las atracciones de las alternativas presentadas en septiembre, que contrasta con la inclinación hacia unas pocas preferencias en el mes de junio. En la primera estimación; en el grupo de los alumnos, las tres últimas opciones cuentan con un bajo (7,7%) y las dos primeras con un (23,1%), siendo la tercera opción (*algunas veces*) con un (30,8%). En el caso de las alumnas sigue siendo la alternativa de mayor inclinación *algunas veces*, con un (28,6%); seguida de *sí, siempre*, y *algunas veces* con el 21,4%.

. En el mes de junio, en el grupo de los alumnos hay tres opciones en las que se centra el interés de estos; *bastantes veces* (46,2%), *la mayoría de las veces* (38,5%) y *algunas veces* (15,4%). En el conjunto de las alumnas hay dos dilemas prioritarios para ellas, que son *la mayoría de las veces* (57,1%) y *sí, siempre* (28,6%) y las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* con un escaso (7,1%), son las que se resienten por que despiertan menor predilección.

Análisis comparativo



Figuras del Item 94. Valor y respeto a todos mis compañeros/as por igual.

Valorando la tabla de contingencias apreciamos que las pruebas de chi-cuadrado presentan un valor igual a 0.001. Esto es lógico, si comprobamos que en la estimación de principio de curso, las tres primeras opciones; *no, nunca* (14,8%), *raras veces* (18,5%) y *algunas veces* (29,6%), aportan la mayoría de las atracciones, dejando porcentajes menores para el resto de las opciones.

En cambio a final de curso las opciones que experimentan un cambio en cuanto a la inclinación de los alumnos se refiere, aportando las valiosas proporciones que siguen: *bastantes veces*, (25,9%); es trascendente la aportación del dilema *la mayoría de las veces* (48,1%) y *sí, siempre* (14,4%). Dejando un (11,1%) para la alternativa *algunas veces*. Las opciones *no, nunca* y *raras veces* ni siquiera son tenidas en cuenta.

El respeto dice Torres Guerrero, J. (2002:27)⁶⁴ “supone el interés por el otro, por las posiciones del otro y la crítica al otro, a su vez recíprocamente”. Respeto supone el mantenimiento de la relación en búsqueda de la mutua comprensión y del mutuo desarrollo supuesto en la solidaridad.

No es nada fácil el conseguir este clima de igualdad en cuanto al trato personal, toda vez que las preferencias por unas u otras personales son cuestiones puramente personales. Pero se ha hecho un gran esfuerzo en intentar que las valoraciones y el respeto por los demás tengan un tratamiento igualitario, desde el profesorado se ha transmitido este mensaje y el alumnado lo ha percibido.

⁶⁴ Torres Guerrero, Juan (2004) Un nuevo marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna. En *Actas III Congreso Nacional de Deporte En edad escolar. Dos Hermanas* (Sevilla). p.p.78 y ss.

Item 95. Evito agredir a los demás.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	0	,0%	4	30,8%	0	,0%
la mayoría de las veces	3	23,1%	2	14,3%	1	7,7%	4	28,6%
si, siempre	2	15,4%	7	50,0%	6	46,2%	8	57,1%

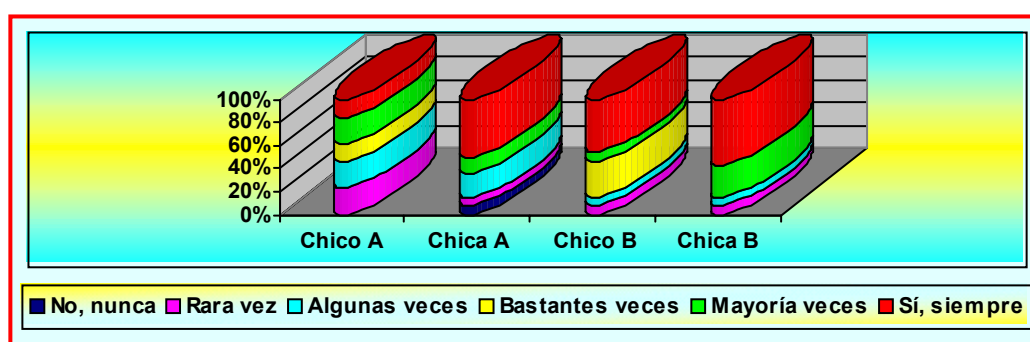


Tabla y Gráfico del Ítem 95. Evito agredir a los demás.

Observamos como en el primer sondeo, en el grupo de chicos hay tres alternativas con el mismo nivel elección de un 23,1% (*rara vez*, *algunas veces* y *la mayoría de las veces*). En la apreciación del cuestionario formulado en junio, son justamente las tres opciones que en las líneas anteriores eran mayoritarias en el porcentaje de atracciones, ahora presentan un escaso (7,7%); y las que eran minoritarias ahora suben; la opción *sí, siempre* sorprende con un (46,2%). En la primera toma de datos del grupo de chicas, destaca la opción *sí, siempre* (50,0%) con la mitad del total de preferencias; siendo las demás poco relevantes, excepto la opción *algunas veces* (21,4%). En la segunda valoración, las alternativas que más trascendencia tienen son *sí, siempre*, con un (57,1%) y *la mayoría de las veces* con un (28,6%). En ambos cuestionarios y en las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* los porcentajes de las chicas son siempre más altos que los de los chicos.

En efecto, dice D'Amours (1988) citado por Casimiro Andujar A. J. (2002:49)⁶⁵, "que la actividad física en niños y adolescentes reduce comportamientos agresivos y de disturbio, por favorecer su autoimagen y disminuir su estrés."

⁶⁵ Casimiro Andujar, Antonio Jesús (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Item 96. Cumplo los acuerdos establecidos en clase.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	2	14,3%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	4	28,6%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	0	,0%	2	14,3%	5	38,5%	2	14,3%
la mayoría de las veces	3	23,1%	5	35,7%	4	30,8%	6	42,9%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	5	35,7%

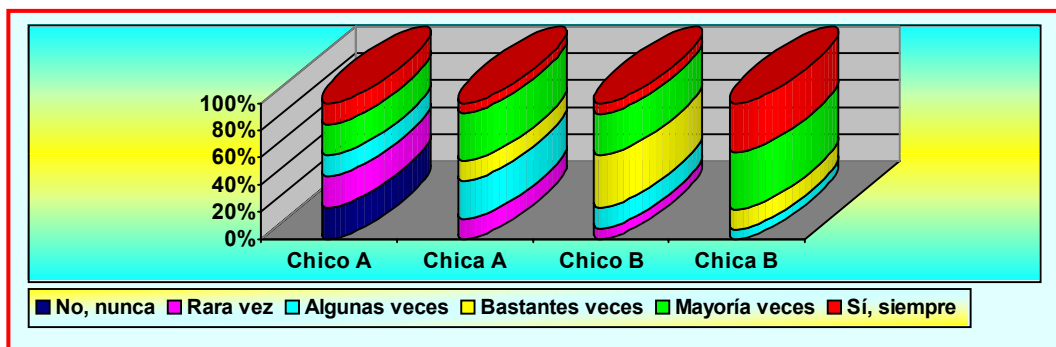


Tabla y Gráfico del Item 96. Cumplo los acuerdos establecidos en clase.

En la evaluación de principio de curso, en el grupo de chicos hay tres alternativas con el porcentaje 23,1% (*no, nunca, rara vez y la mayoría de las veces*) y dos algo menores con un 15,4% (*sí, siempre y algunas veces*). En el grupo de chicas son dos las opciones más estimadas; *algunas veces* (28,6%) y *la mayoría de las veces* (35,7%); aportando menor proporción las elecciones *rara vez* y *bastantes veces* con un (14,3%) y la respuesta *sí, siempre* con la mitad de la nombrada anteriormente. En la valoración hecha al final de curso, en el grupo de chicas los valores máximos de las preferencias se centran en las alternativas *la mayoría de las veces* (42,9%) y *sí siempre* (35,7%); menos aportan las opciones *bastantes veces* (14,3%) y *sí, siempre* (7,1%). En el conjunto de los chicos son las disyuntivas *bastantes veces* (38,5%) y *la mayoría de las veces* (30,5%) las que sobresalen.

Los pactos deben ser cumplidos. “Una persona leal es la que cumple aquello a lo que se compromete y con quienes se compromete”. (Yarce, J. 2004).⁶⁶

⁶⁶ Yarce, Jorge (2004). *Valor para vivir los valores*. Bogotá. Editorial Norma.

Item 97. Mantengo buenos modales durante las clases.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	4	30,8%	2	14,3%	6	46,2%	3	21,4%
la mayoría de las veces	4	30,8%	6	42,9%	1	7,7%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	4	28,6%	4	30,8%	5	35,7%

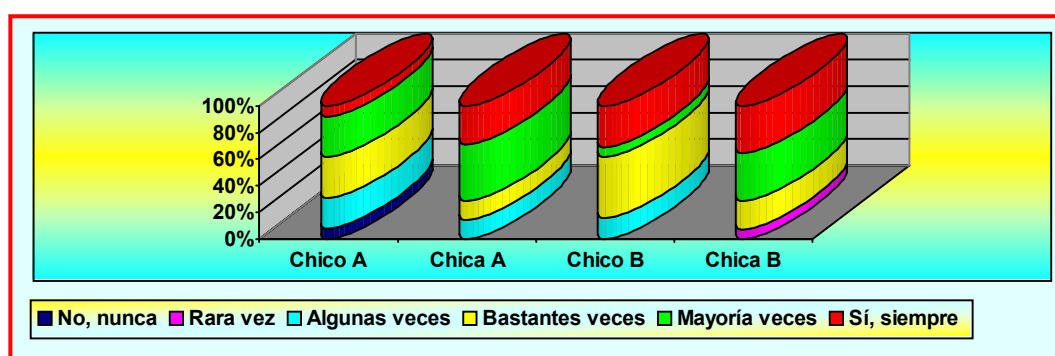


Tabla y Gráfico del Ítem 97. Mantengo buenos modales durante las clases.

En la toma de datos de principio de curso, tres son las alternativas destacadas en el grupo de chicos, *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (30,8%) y *algunas veces* (23,1%), las disyuntivas *no, nunca* y *sí, siempre*, solamente aportan un (7,7%). En el caso del conjunto de chicas, las elecciones preferidas son *la mayoría de las veces* con un (42,9%) y *sí, siempre* (28,6%) con menor porcentaje le siguen *bastantes veces* y *algunas veces* (14,3%).

En la toma de datos de final de curso, en el grupo de chicos los dilemas *bastantes veces* (46,2%) y *sí, siempre* (30,8%) destacan ampliamente sobre *algunas veces* (15,4%) y *la mayoría de las veces* (7,7%). En el grupo de chicas sobresalen las preferencias *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con el mismo valor (35,7%).

Mantengo buenos modales en clase, la verdad es que es una actitud bastante asumida por el alumnado ya desde Educación Primaria, en que sus profesores y tutores insisten mucho sobre estos aspectos formales, que al final son asumidos como conductas habituales.

Item 98. Guardo el turno establecido para hacer los ejercicios en clase.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	4	30,8%	2	14,3%	5	38,5%	4	28,6%
la mayoría de las veces	2	15,4%	5	35,7%	4	30,8%	4	28,6%
si, siempre	3	23,1%	5	35,7%	3	23,1%	5	35,7%

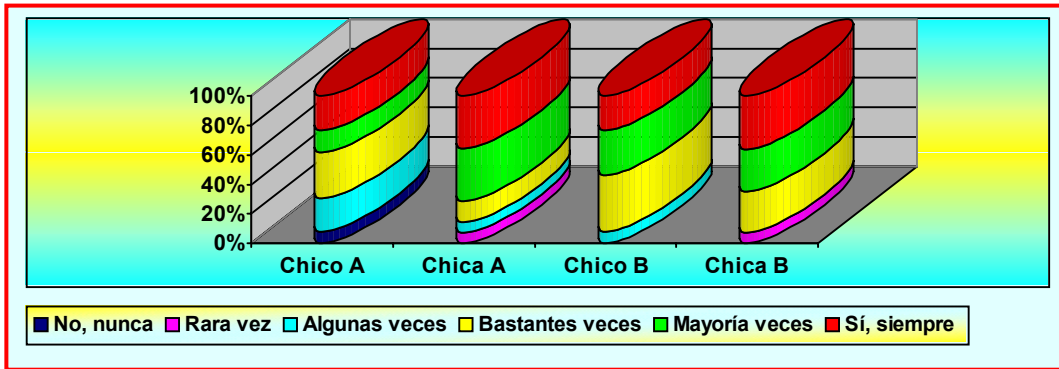


Tabla y Gráfico del Item 98. Guardo el turno establecido para hacer los ejercicios en clase.

Ocurre igual que en el ítem anterior, ya que las respuestas *bastantes veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*, recogen un alto grado de atracción en los dos grupos y en las dos mediciones. Por otro lado, también podemos ver claramente como las tres opciones de la mitad inferior de los cilindros de la figura y en ambas tomas tanto en chicos como en chicas tienen poco interés y en la mayoría de los casos ninguno; tanto en el sondeo de junio como en el de septiembre y en los dos grupos.

Relacionando estas respuestas a este ítem, comprobamos la eficacia de nuestras normas de clase pactadas por todos los alumnos de la clase y el profesor. El respeto a los demás en todas las ocasiones y en particular en las prácticas de ejercicios físicos son conductas muy asumidas por el alumnado desde Educación Primaria, y aunque por los datos se observa una mejora hacia las opciones *positivas*, éstas son pequeñas y en ningún caso significativas.

Item 99. Espero mi turno de palabra para hablar.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	4	30,8%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	4	28,6%	3	23,1%	4	28,6%
la mayoría de las veces	6	46,2%	2	14,3%	4	30,8%	3	21,4%
si, siempre	0	,0%	4	28,6%	4	30,8%	6	42,9%

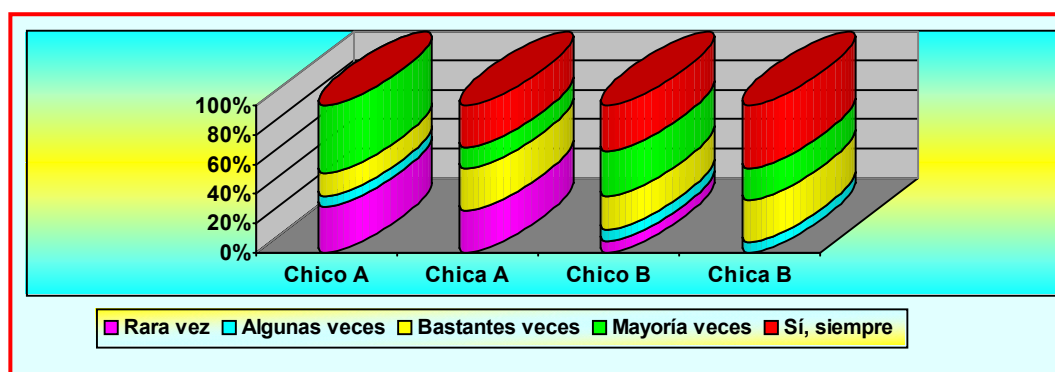


Tabla y Gráfico del Item 99. Espero mi turno de palabra para hablar.

Las respuestas son muy parecidas a las de las dos anteriores preguntas. En el grupo de alumnas, en el primer cálculo, todas las opciones que computan cuentan con un (28,6%); menos la respuesta *la mayoría de las veces* que solamente suma un (14,3%). En el grupo de chicos, es la *alternativa la mayoría de las veces* la que sobresale (46,2%) junto a la elección *rara vez* (28,6%); las propuestas *algunas veces* y *bastantes veces* son menos atractivas con un (7,7%) y un (15,4%) respectivamente.

En la valoración de junio, tanto en el grupo de chicas como en el de los chicos, las dimensiones *sí, siempre*, *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* son las de una inclinación mayor y las opciones *rara vez* y *algunas veces* cuando computan lo hacen con una proporción poco mayor del (7%).

El comentario que hacíamos en el ítem anterior es válido para *Espero mi turno de palabra para hablar*, como muestra de respeto colectivo, nótese que la opción *no, nunca* no es elegida por el alumnado en ninguno de los dos cuestionarios.

Item 100. Acudo a dónde está el profesor/a para que me indique el material a utilizar.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	3	23,1%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	5	35,7%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	3	23,1%	3	21,4%	4	30,8%	8	57,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	1	7,1%	3	23,1%	2	14,3%
si, siempre	1	7,7%	4	28,6%	4	30,8%	3	21,4%

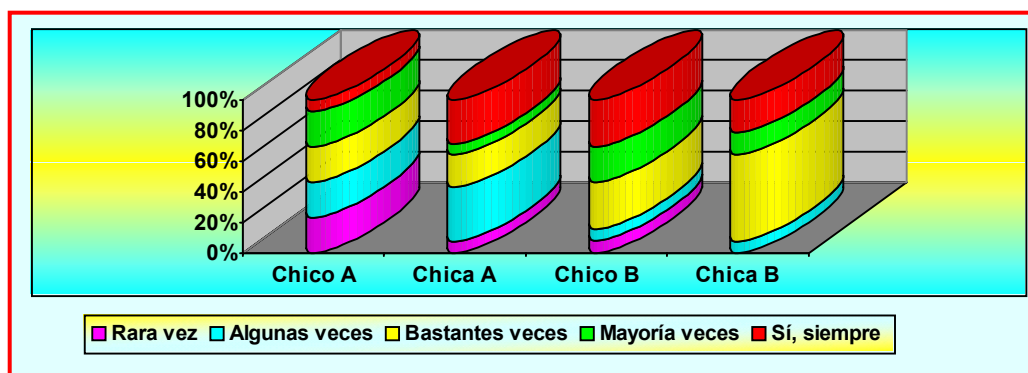


Tabla y Gráfico del Ítem 100. Acudo a dónde está el profesor/a para que me indique el material a utilizar.

Sorprende ver como todas las opciones del grupo de chicos en la primera valoración tienen el mismo porcentaje de inclinaciones; un (23,1%), a excepción de la respuesta *sí, siempre* que solo cuenta con un (7,7%) de atractivo. En la segunda tasación hay tres dilemas con una proporción mayor: *bastantes veces* (30,8%), *la mayoría de las veces* (23,1%) y *sí, siempre* (30,8%); y otras dos con menores valores que en la primera evaluación; *rara vez* y *algunas veces* (7,7%).

El grupo de chicas en septiembre presenta otras tres opciones con un porcentaje mayor que son *bastantes veces* (21,4%), *algunas veces* (35,7%) y *sí, siempre* (28,6%, en la segunda valoración, se inclinan más claramente por la opción *bastantes veces* (57,1%) y muy distanciado le siguen las respuestas *sí, siempre* (21,4%), *la mayoría de las veces* (14,3%) y *algunas veces* (7,1%).

Item 101. Evito interferir las actividades que están haciendo los compañeros/as.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	5	38,5%	2	14,3%
bastantes veces	3	23,1%	3	21,4%	5	38,5%	6	42,9%
la mayoría de las veces	4	30,8%	1	7,1%	3	23,1%	3	21,4%
si, siempre	0	,0%	4	28,6%	0	,0%	3	21,4%

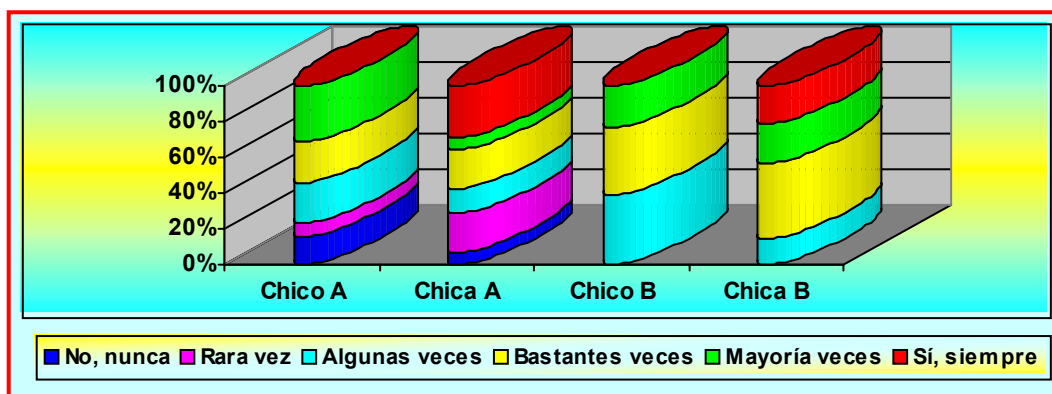


Tabla y Gráfico del Ítem 101. Evito interferir las actividades que están haciendo los compañeros/as

En la primera toma de datos, en el grupo de chicos, es más aceptada la posibilidad *la mayoría de las veces* con un (30,8%), seguida del (23,1%) de las elecciones *bastantes veces* y *algunas veces*; dejando menores dimensiones para las respuestas *rara vez* y *no, nunca*. En el grupo de las chicas, aparece la opción *sí, siempre* con un (28,6%) que junto a las alternativas *rara vez* y *bastantes veces* (21,4%) son las de mayores proporciones.

En las mediciones realizadas en el mes de junio, los porcentajes relativos a las preferencias de los educandos se acumulan en un menor número de respuestas que en los de septiembre. Así, en el grupo de chicos, se centran en las opciones *la mayoría de las veces* (23,1%) y sobre todo en las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* con un (38,5%). En el grupo de chicas, a estos tres dilemas: *la mayoría de las veces* (14,3%), *algunas veces* (14,3%) y *bastantes veces* con un (42,9%), se le suma la alternativa *sí, siempre* con un (21,4%).

Item 102. Valoro y respeto las ejecuciones individuales de los compañeros.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,7%	0	,0%	0	,0%
rara vez	5	38,5%	1	7,7%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	4	30,8%	4	30,8%	2	15,4%
bastantes veces	0	,0%	1	7,7%	6	46,2%	4	30,8%
la mayoría de las veces	4	30,8%	4	30,8%	2	15,4%	4	30,8%
si, siempre	0	,0%	2	15,4%	1	7,7%	3	23,1%

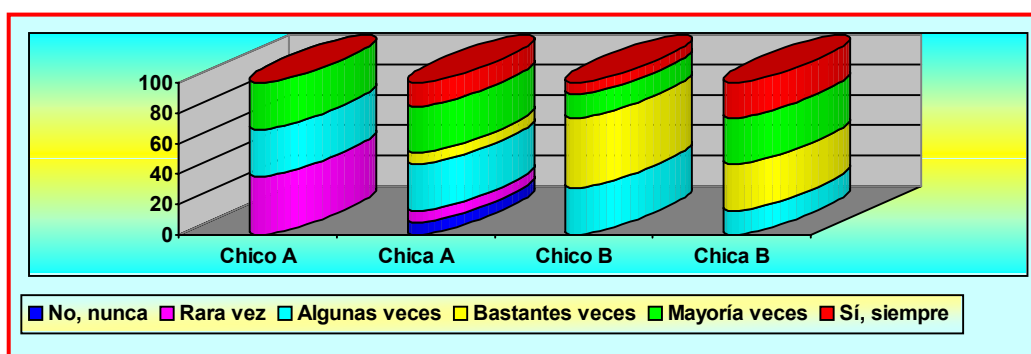
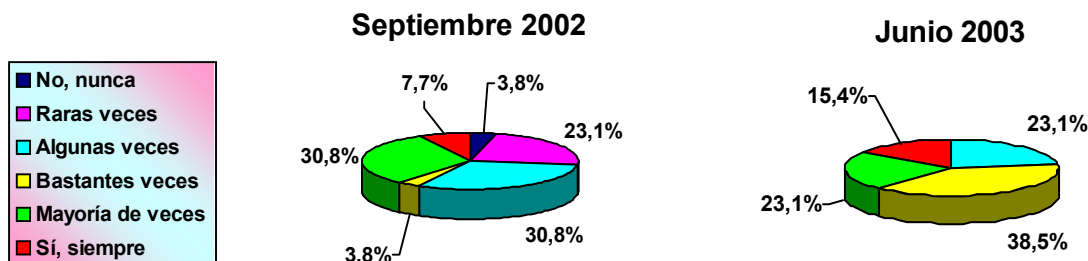


Tabla y Gráfico del Item 102. Valoro y respeto las ejecuciones individuales de los compañeros.

Son tres las opciones más representativas del grupo de chicos en el sondeo de principio de curso; dos de ellas (*la mayoría de las veces* y *algunas veces*) cuentan con un (30,8%) y la opción *rara vez* aporta el (38,5%) de las preferencias. En el grupo de chicos, además de las tres alternativas anteriores se suman *no, nunca* y *bastantes veces* con el mismo porcentaje (7,7%) que *rara vez* y la opción *sí, siempre* con el (15,4%). Las dos mayoritarias son *la mayoría de las veces* y *algunas veces* (30,8%).

En el segundo cuestionario, en el grupo de los muchachos, sorprende el amplio porcentaje de la opción *bastantes veces* (46,2%), superior al de la disyuntiva *algunas veces* (30,8%); quedando muy por debajo de estas, las respuestas *la mayoría de las veces* (15,4%) y *sí, siempre* (7,7%). En el conjunto de muchachas, las opciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* presentan los mismos valores (30,8%), algo superiores al (23,1%) de la elección *sí, siempre* y al (15,4%) de la dimensión *algunas veces*.

Análisis comparativo



Figuras del Item 102. Valoro y respeto las ejecuciones individuales de los compañeros. Valor de chi-cuadrado = 0.008

Dos de las respuestas que registran mejores números en la estimación de septiembre; *la mayoría de las veces* (30,8%) y *algunas veces* (30,8%) en la estimación de junio presentan proporciones más bajas (23,1%) respectivamente; sin olvidarnos de la opciones *raras veces* que de un (23,1%) pasa a no computar, y *sí, siempre* que por el contrario, ve incrementado su valor justamente el doble (15,4) en junio. Es especialmente expresiva el comportamiento de la respuesta *bastantes veces* que pasa de un (3,8%) a un (38,5%).

“Es necesario que la escuela, dice Fabelo Corzo, J. R. (2004:12)⁶⁷ entendida como institución de aprendizaje por excelencia, esté impregnada de los valores que pretendemos sean apreciados por las personas que en ella aprenden”. Para ello, las relaciones interpersonales entre el alumnado, el respeto y la valoración de lo que los demás son capaces de hacer debería ser una premisa que debería siempre estar presente en nuestras clases.

⁶⁷ Fabelo Corzo, José Ramón (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*. Colección Insumisos Iberoamericanos. LibrosEnred.com.

Item 103. Hago caso a las propuestas del profesor.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	4	30,8%	2	14,3%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	5	38,5%	2	14,3%	2	15,4%	5	35,7%
la mayoría de las veces	4	30,8%	6	42,9%	7	53,8%	3	21,4%
si, siempre	0	,0%	3	21,4%	2	15,4%	5	35,7%

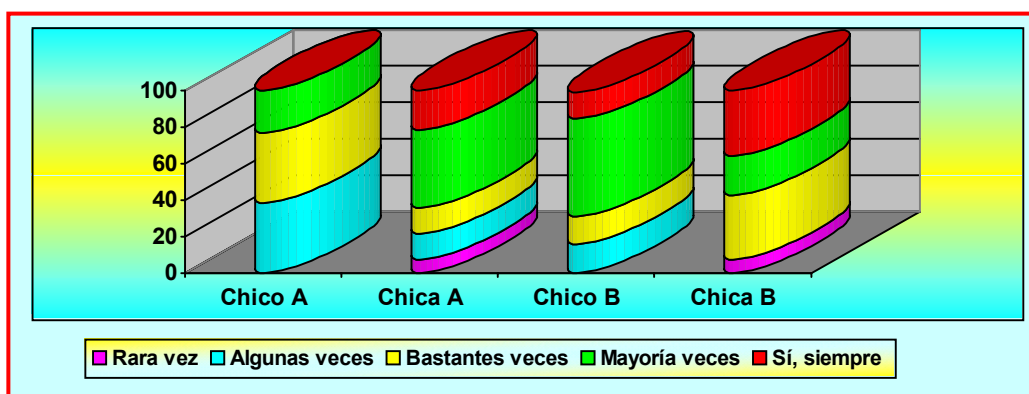


Tabla y Gráfico del Item 103. Hago caso a las propuestas del profesor.

Igual que en el ítem anterior, son tres las opciones más representativas del grupo de chicos en el sondeo de septiembre; dos de ellas (*la mayoría de las veces* y *algunas veces*) cuentan con un (30,8%) y la opción *bastantes veces* aporta el (38,5%) de las preferencias. En el grupo de las chicas, además de las tres alternativas anteriores que representan el (42,9%), (14,3%) y (14,3%) de forma respectiva se suman *no, nunca* con un (21,4%) y *rara vez* con el (7,7%). En los datos que se desprenden del segundo cuestionario en el grupo de los chicos, sorprende el amplio porcentaje de la opción *la mayoría de las veces* (53,8%). En el conjunto de las alumnas, las opciones *bastantes veces* y *sí, siempre* presentan los mismos valores (35,7%), algo superiores al (21,4%) de la elección la mayoría de las veces y al (7,1%) de la dimensión *rara vez*.

En la metodología activa que hemos utilizado el profesor pasa de ser un demostrador para ocupar el papel de *mediador*, de *catalizador*. Ayuda, en definitiva a modificar los conocimientos y esquemas previos de sus alumnos. Hemos utilizado siguiendo a Blázquez Sánchez, D. (1999:267)⁶⁸ el diseño de *situaciones pedagógicas* que propician el que se promuevan *respuestas creativas* por parte del alumnado.

⁶⁸ Blázquez Sánchez, D. (1999). *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE.

Item 104. Estoy atento y sin molestar cuando el profesor/a explica las tareas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	3	23,1%	2	15,4%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	1	7,7%	3	23,1%	3	21,4%
bastantes veces	3	23,1%	2	15,4%	2	15,4%	2	14,3%
la mayoría de las veces	3	23,1%	3	23,1%	7	53,8%	5	35,7%
sí, siempre	1	7,7%	5	38,5%	1	7,7%	4	28,6%

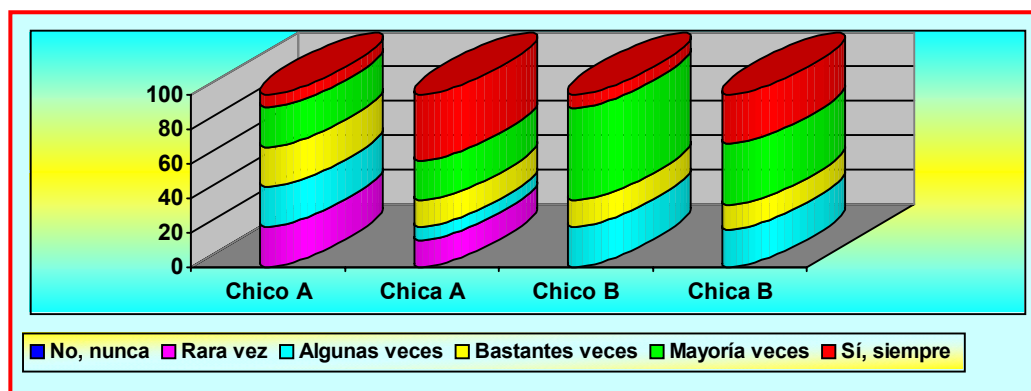


Tabla y Gráfico del Item 104. Estoy atento y sin molestar cuando el profesor/a explica las tareas.

En examen del cuestionario de principio de curso, en el grupo de alumnos, sorprende el hecho de que todas las opciones computan con el mismo valor (23,1%), menos la respuesta *sí, siempre*, que sólo lo hace un (7,7%). En el grupo de chicas hay mayor variabilidad; la respuesta *sí, siempre* en estas es la más atractiva (38,5%), junto con *la mayoría de las veces* (23,1%).

En la segunda valoración, desaparece de la preferencia de los alumnos la opción *rara vez*. En el conjunto de chicos destaca ampliamente el dilema *la mayoría de las veces* (53,8%); más que las alternativas *algunas veces* (23,1%), *bastantes veces* (15,4%) y *sí, siempre* (7,7%) juntas. En el caso de las chicas son dos elecciones las que destacan; *la mayoría de las veces* (35,7%) y *sí, siempre* (28,6%).

Item 105. Intento realizar las tareas lo mejor posible.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	1	7,7%	1	7,7%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	4	30,8%	2	15,4%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,7%	2	15,4%	3	21,4%
la mayoría de las veces	4	30,8%	2	15,4%	2	15,4%	3	21,4%
si, siempre	3	23,1%	7	53,8%	5	38,5%	6	42,9%

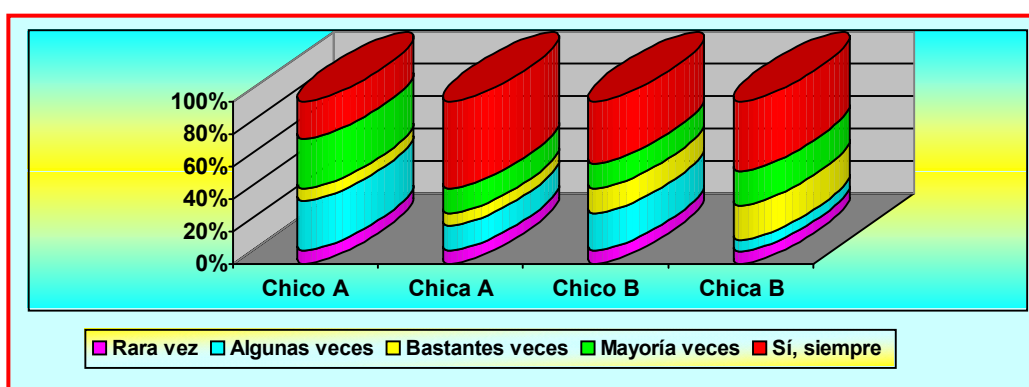


Tabla y Gráfico del Item 105. Intento realizar las tareas lo mejor posible.

El hecho que consideramos más importante en esta tabla es la frecuencia que aporta la alternativa *si, siempre* que es mayor que las demás en todos los casos, salvo en la primera medición y en el grupo de chicos; donde es superada por las opciones *la mayoría de las veces* y *algunas veces* con un (30,8%), porcentaje muy superior al (7,7%) de los dilemas *rara vez* y *bastantes veces*. En el grupo de las estudiantes, las opciones *la mayoría de las veces*, *bastantes veces*, *algunas veces* y *rara vez* juntas no llegan al (53,8%) de la opción *si, siempre*; en cambio, en la segunda toma de datos, lo superan ligeramente, sobre todo por el incremento de las opciones, *la mayoría de las veces* y *bastantes veces*, con un (21,4%) cada una. En el grupo de chicos, el interés va decreciendo desde la mayoritarias opciones *si, siempre* con un (38,5%) y *algunas veces* (23,1%) pasando por las dimensiones *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* con un (15,4%) cada una, hasta el (7,7%) de la elección *rara vez*.

Item 106. Evito molestar a los compañeros/as con cosas que no tienen que ver con la actividad propuesta por el profesor.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	3	21,4%	0	,0%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	0	,0%	4	30,8%	3	21,4%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	6	42,9%
si, siempre	3	23,1%	4	28,6%	7	53,8%	4	28,6%

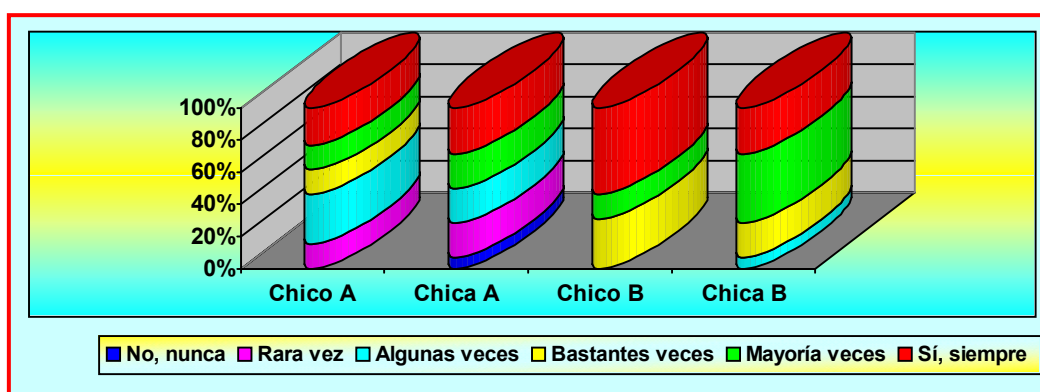


Tabla y Gráfico del Ítem 106. Evito molestar a los compañeros/as con cosas que no tienen que ver con la actividad propuesta por el profesor.

En la primera valoración, tanto en el grupo de chicas como en el de chicos, las atracciones están más equilibradas entre las diferentes opciones. En los chicos son menores las dimensiones *la mayoría de las veces*, *bastantes veces* y *rara vez* con un (15,4%) cada una y mayores las selecciones *algunas veces* (30,8%) y *sí, siempre* (23,1%). En el grupo de las estudiantes, este último dilema aporta el porcentaje mayor (28,6%), y aparece la dimensión *no, nunca*, con la menor proporción (7,1%).

Es digno de destacar la inclinación del alumnado por tres respuestas (*sí, siempre*, *la mayoría de las veces* y *bastantes veces*) en la apreciación de septiembre, en el grupo de chicos; mostrando estos, interés especial por la opción *sí, siempre* (53,8%). En las chicas, los porcentajes de estas opciones están más repartidos; *sí, siempre* (28,6%), *la mayoría de las veces* (42,9%) y *bastantes veces* (21,4%); y aparece una nueva alternativa, *algunas veces* con un (7,1%).

Análisis comparativo

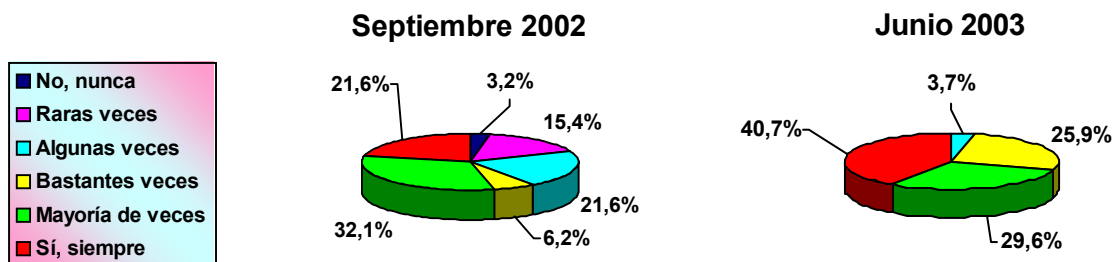


Gráfico del Ítem 106. Evito molestar a los compañeros/as con cosas que no tienen que ver con la actividad propuesta por el profesor. Pruebas de chi-cuadrado 0.011

En el primer diagrama circular predominan los colores representativos de las opciones *la mayoría de las veces* (32,1%), *algunas veces* y *sí, siempre* (21,6%) y *raras veces* (15,4%), sobre las opciones *no, nunca*, (3,2%) y *bastantes veces* (6,2%).

En el diagrama de la derecha, correspondiente a los datos globales de junio, los colores representativos de las alternativas *no, nunca* y *raras veces* desaparecen del círculo; y casi lo hace el color azul claro de la opción *algunas veces* que solo representa el (3,7%) y cobran protagonismo; acaparando el mayor número de preferencias y expresadas de menor a mayor la opción *bastantes veces* (25,9%), seguida de *la mayoría de las veces* (29,6%), y *sí, siempre*, con un relevante (40,7%).

Item 107. Valoro las ejecuciones que hago.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	3	23,1%	0	,0%
bastantes veces	5	38,5%	4	28,6%	5	38,5%	4	28,6%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	6	42,9%

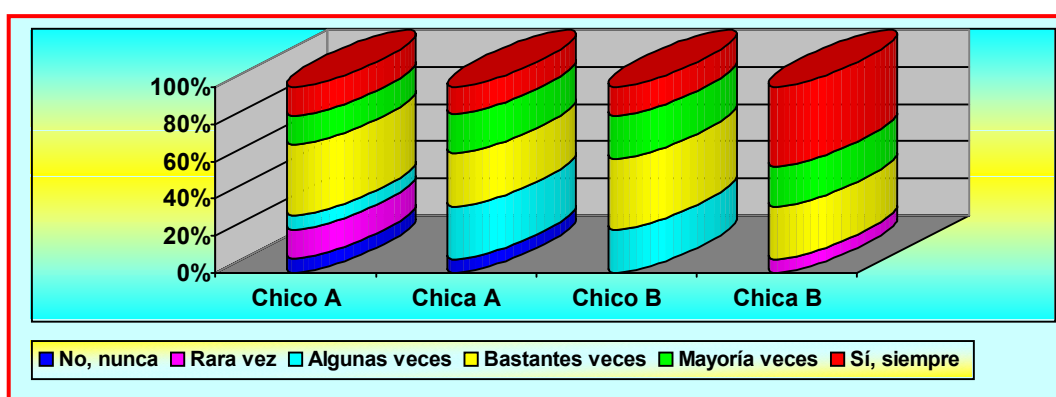


Tabla y Gráfico del ítem 107. Valoro las ejecuciones que hago.

En el primer sondeo, en el grupo de chicos aparecen tres respuestas con las proporciones de 15,4% (*sí, siempre, la mayoría de las veces y rara vez*); las opciones *no, nunca* y *algunas veces* tienen el menor porcentaje (7,7%) y el dilema *bastantes veces* el mayor (38,5%). En el grupo de las alumnas destacan las elecciones *algunas veces* y *bastantes veces* (28,6%) y desciende de forma gradual los porcentajes desde la dimensión *la mayoría de las veces* (21,4%), *sí, siempre* (14,3%) hasta la elección *no, nunca* (7,1%).

En la segunda valoración los porcentajes quedan encuadrados solamente en cuatro posibilidades: la mayor es *bastantes veces* (38,5%), seguida de la *mayoría de las veces* y *algunas veces* (23,1%) quedando en último lugar la opción *sí, siempre* (15,4%). En el grupo de chicas se experimenta también un descenso gradual desde la opción con mayor computo el 42,9% (*sí, siempre*), pasando por las intermedias *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (28,6%) y un (21,4%) de forma respectiva hasta la de menor dimensión con un 7,1% (*rara vez*).

Item 108. Me animo para que las cosas me salgan bien.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	4	30,8%	2	14,3%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	0	,0%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	3	21,4%
si, siempre	5	38,5%	6	42,9%	2	15,4%	9	64,3%

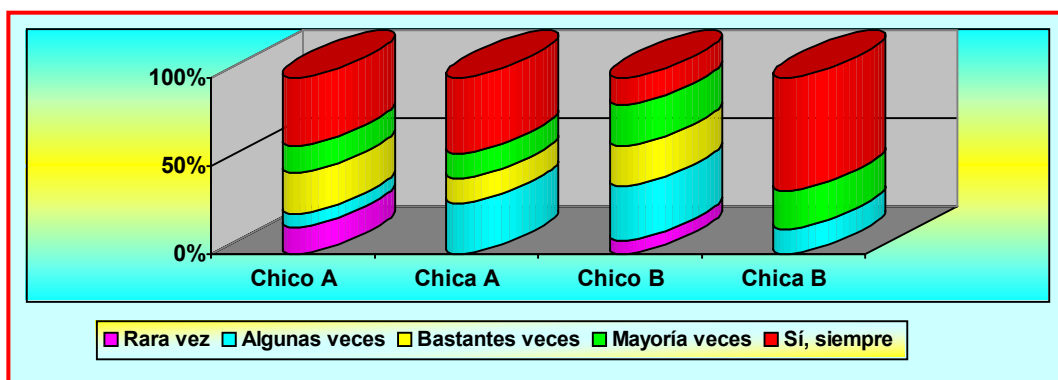


Tabla y Gráfico del Item 108. Me animo para que las cosas me salgan bien.

Llama la atención de forma poderosa el (64,3%) de la alternativa *sí, siempre* del grupo de las chicas en la segunda valoración, pues solo deja margen para un escaso (21,4%) y (14,3%) en las opciones *la mayoría de las veces* y *algunas veces* respectivamente. En el grupo de chicos los valores están más repartidos, pues todas las opciones se encuentran entre el (30,8%) de la disyuntiva *bastantes veces* y el (7,7%) de la respuesta *rara vez*. En la primera valoración las elecciones *sí, siempre* son mayoritarias en ambos casos. En el grupo de los chicos le sigue la posibilidad *bastantes veces* (23,1%). En el grupo de las muchachas es esta última opción, en cambio, la mayor (28,6%) después de *sí, siempre*, ya que los dilemas *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* computan un (14,3%) cada uno.

Item 109. Suelo ver el lado positivo de las cosas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	3	21,4%	2	15,4%	3	21,4%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	4	30,8%	8	57,1%	3	23,1%	2	14,3%
sí, siempre	1	7,7%	0	,0%	4	30,8%	7	50,0%

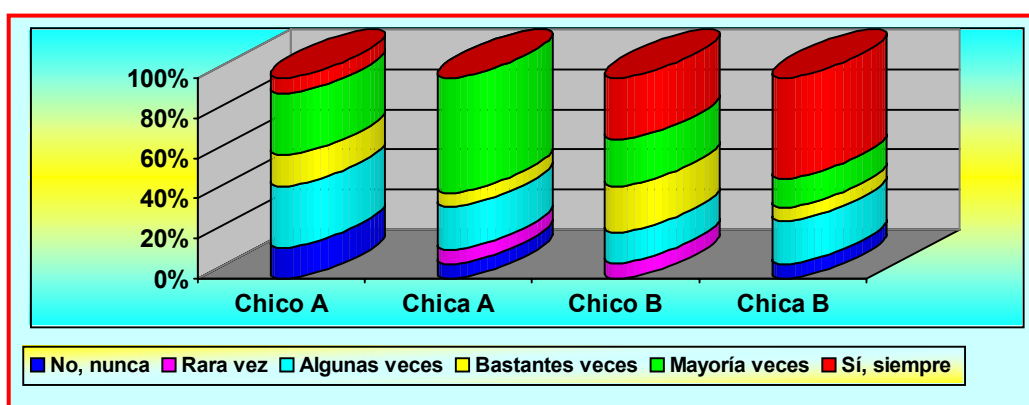
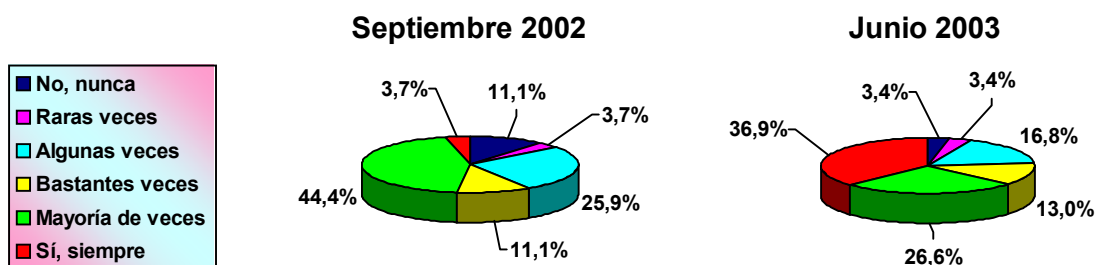


Tabla y Gráfico del Item 109. Suelo ver el lado positivo de las cosas.

Es un hecho revelador comprobar como en el grupo de chicas en la primera valoración, un (57,1%) de estas se ha inclinado por la disyuntiva *la mayoría de las veces*, dejando al resto de opciones con un testimonial (7,1%) salvo la alternativa *algunas veces* con un (21,4%). En el grupo de los chicos, estas dos opciones también son mayoritarias pero con iguales proporciones (30,8%), justamente el doble que los opciones *no, nunca* y *bastantes veces* (15,4%); la respuesta *sí, siempre* cuenta con el escaso (7,7%).

En la toma de datos de junio, se experimenta un vuelco significativo en las preferencias del alumnado hacia la alternativa *sí, siempre*, que en el caso de las chicas con un (50,0%) deja con valores muy reducidos a las selecciones. En el grupo de chicos esta circunstancia no es tan evidente, ya que la preferencia de *sí, siempre* es menor (30,8%); lo que permite a opciones como *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* mantener un porcentaje significativo (23,1%) y computar también a las opciones *algunas veces* (15,4%) y *rara vez* (7,7%).

Análisis comparativo



Figuras del Item 109. Suelo ver el lado positivo de las cosas. Pruebas de chi-cuadrado = 0.026.

Vemos como en el sondeo de septiembre, las opciones van emparejadas con una proporción idéntica; *no, nunca* y *bastantes veces* con un (11,1%), *sí, siempre* y *raras veces* con un (3,7%) y las dos respuestas con una mayor atracción; *la mayoría de los veces* (44,4%) y *algunas veces* (25,9%). Estas dos últimas alternativas se ven desfavorecidas por la preferencia del alumnado en la segunda estimación, bajando la primera a un (26,6%) y la segunda a un (16,6%). Presentan valores parecidos a la primera toma de datos las elecciones *no, nunca*, *algunas veces* (3,4%), y *bastantes veces* (13%). Experimenta por el contrario, una gran atracción la disyuntiva *sí, siempre* con el (36,9%).

Item 110. Actúo conforme a lo que pienso.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	5	38,5%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	3	21,4%	4	30,8%	2	14,3%
la mayoría de las veces	1	7,7%	1	7,1%	4	30,8%	6	42,9%
si, siempre	1	7,7%	4	28,6%	5	38,5%	5	35,7%

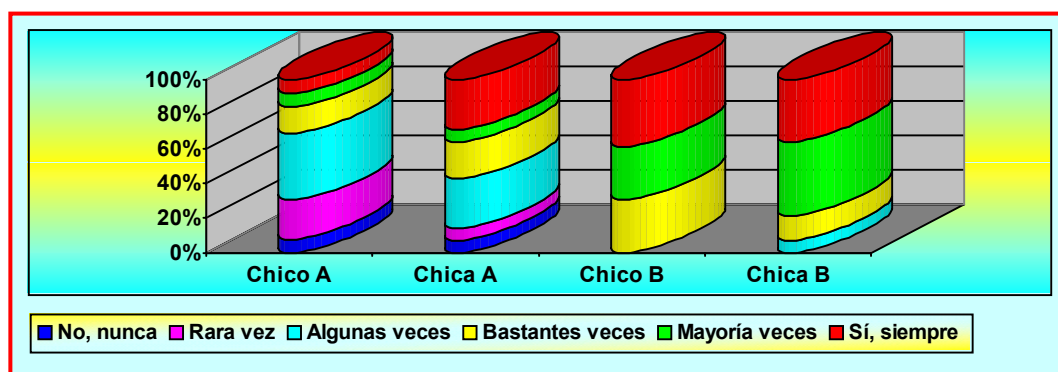
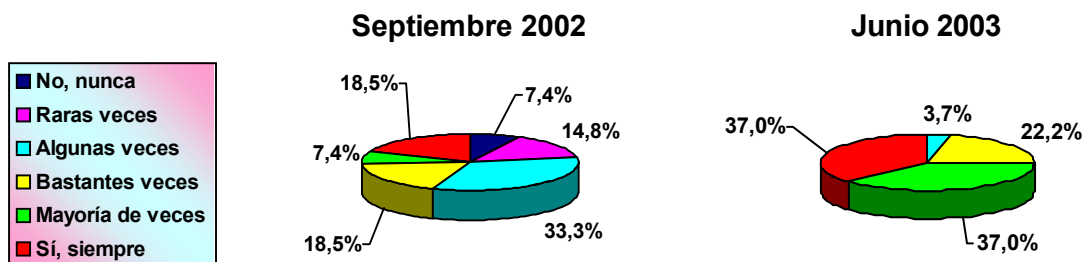


Tabla y Gráfico del Item 110. Actúo conforme a lo que pienso.

Tres son las respuestas que despiertan el mismo interés en la primera toma de datos, con un 7,7% (*sí, siempre, la mayoría de las veces y no, nunca*), dejando un amplio margen para el resto, un (38,5%) para la opción *algunas veces* un (23,1%) para *rara vez* y un (15,4%) para *bastantes veces*. En el grupo de las chicas son también tres las disyuntivas que tienen la misma atracción de un 7,1% (*no, nunca, rara vez y la mayoría de las veces*) dos elecciones con un 28,6% (*sí, siempre y algunas veces*) y *bastantes veces* con el (21,4%).

En la segunda evaluación del grupo de chicos todo el conteo se centra en tres dimensiones; *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* (30,8%) y sobre todo en el dilema *sí, siempre* (38,5%). En el grupo de chicas también presenta el mayor porcentaje la opción *la mayoría de las veces* (42,9%) y *sí, siempre* (35,7%) y son bastantes menores la representación de las posibilidades *bastantes veces* (14,3%) y *algunas veces* (7,1%).

Análisis comparativo



Figuras del Item 110. Actúo conforme a lo que pienso. Pruebas de chi-cuadrado = 0.002

Mirando el diagrama circular podemos comprobar la gran proporción en la valoración del mes de septiembre, donde todas las opciones cuentan con electores; desde las menos predilectas; la opción *no, nunca* y *la mayoría de las veces* con un (7,4%), hasta la más representativa, que es la opción *algunas veces*, con un (33,3%). Es relevante la subida en la inclinación por la respuestas *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* (37% cada una) en la estimación de junio. Es representativo la desaparición de la opción *no, nunca* y la baja atracción de las alternativas *algunas veces* (3,7%) y *bastantes veces* (22,2) en la segunda valoración del alumnado.

Las mayores modificaciones se han producido en el grupo de chicos y sobre todo por el incremento de la opción *sí, siempre* que en septiembre tenía un porcentaje de 7,7% (1 alumno) y en junio ha pasado al 38,5% (5 alumnos) y también porque en este mismo grupo las tres opciones (*negativas*) no obtienen ninguna valoración.

Item 111. Supero un fracaso con mucha facilidad.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	3	23,1%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%
bastantes veces	1	7,7%	2	14,3%	3	23,1%	4	28,6%
la mayoría de las veces	5	38,5%	1	7,1%	6	46,2%	3	21,4%
sí, siempre	0	,0%	4	28,6%	1	7,7%	3	21,4%

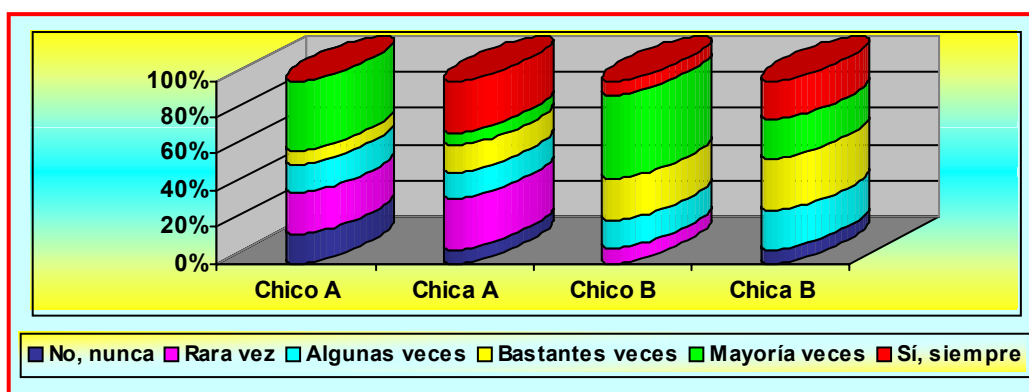


Tabla y Gráfico del Ítem 111. Supero un fracaso con mucha facilidad.

Es característico en la tabla el equilibrio relativo existente en las dos mediciones y en los dos grupos, ya que la mayoría de las respuestas cuentan con algún porcentaje, salvo alguna excepción (en el mes de septiembre la opción *sí, siempre* en el grupo de chicos y en el mes de junio la respuesta *no, nunca* en este mismo grupo y el dilema *rara vez* en el conjunto de chicas) y los porcentajes son también relativamente cercanos unos de otros, salvo la excepción de la opción *la mayoría de las veces* que destaca en el grupo de chicos en las dos valoraciones.

3.2.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.

Item 112. Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	5	35,7%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	2	14,3%	4	30,8%	3	21,4%
May. de veces	6	46,2%	4	28,6%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	3	21,4%	4	30,8%	6	42,9%

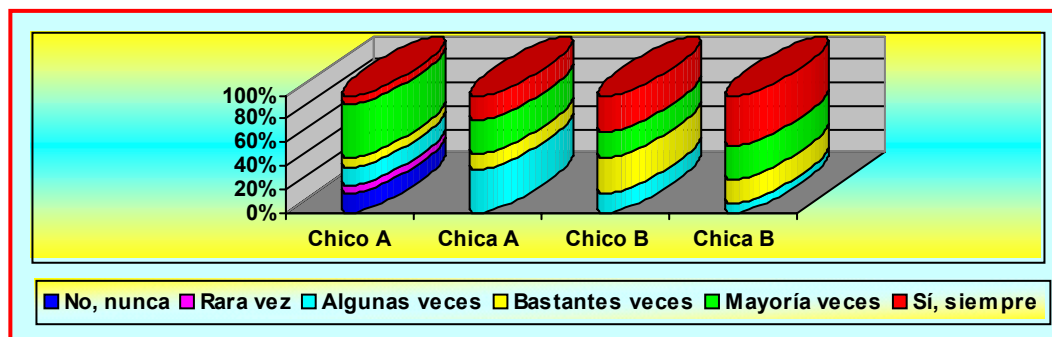


Tabla y Figura del Item 112. Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos.

Son tres las respuestas que despiertan el mismo interés en la primera toma de datos del grupo de chicos, con un 7,7% (*sí, siempre, bastantes veces y rara vez*). En el grupo de chicas, desde la disyuntiva *algunas veces* que tienen la mayor atracción (35,7%) van descendiendo de forma gradual y la menor, *bastantes veces* (14,3%). En la segunda evaluación del grupo de chicos todo el conteo se centra en cuatro dimensiones; *sí, siempre* y *bastantes veces* (30,8%) y los dilemas menos representativos *la mayoría de las veces* (23,1%) y *algunas veces* (15,4%). En el grupo de chicas también presenta el mayor porcentaje la opción *sí, siempre* (42,9%) y *la mayoría de las veces* (28,6%).

Aquí entra en juego un término esencial cuando se habla de valores relacionados con el deporte, el *“fair play”*. Es una noción ligada a un valor fundamental, el respeto. Designa dice Trepat de Francisco, D. (1999:97)⁶⁹ *“el respeto por las reglas fijadas para el juego o deporte dado pero es que además designa con frecuencia un comportamiento generoso que no es obligatorio y que no forma parte de las reglas”*.

⁶⁹ Trepat de Francisco, David (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 113. Acepto en mi equipo a compañeros que juegan peor que yo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	2	14,3%	1	8,3%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	2	14,3%	3	25,0%	2	14,3%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	3	25,0%	3	21,4%
si, siempre	5	38,5%	4	28,6%	5	41,7%	6	42,9%

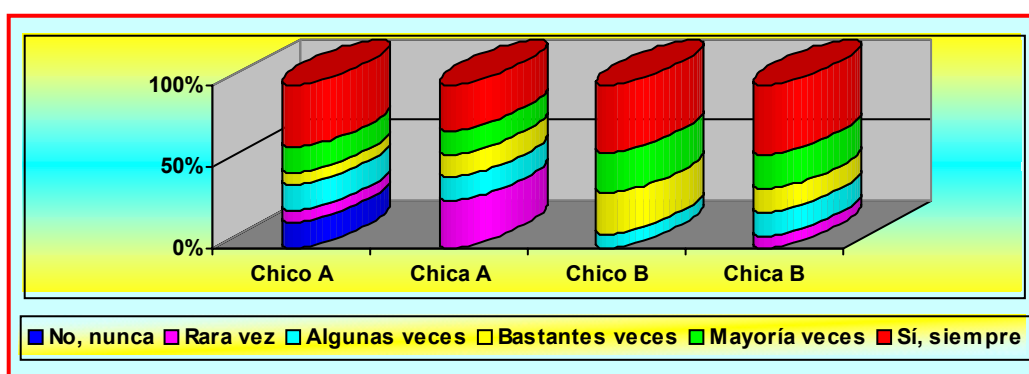


Tabla y Gráfico del Ítem 113. Acepto en mi equipo a compañeros que juegan peor que yo.

Los valores que aparecen en el grupo de chicas en la primera evaluación de los datos son dos; el mayor es un (28,6%), que representa a las opciones *sí, siempre* y *rara vez* y la menor atracción es un 1(4,3%) de los dilemas *la mayoría de las veces*, *bastantes veces* y *algunas veces*. En el grupo de los muchachos la opción *sí, siempre* destaca con un (38,5%) y le siguen las posibilidades *la mayoría de las veces*, *algunas veces* y *no, nunca* con el (15,4%), En la segunda valoración en el grupo de chicos, aportan un (25,0%) las opciones *la mayoría de las veces* y *bastantes veces*, mientras en el grupo de chicas la opción *sí, siempre* suma el (42,9%), seguida de *la mayoría de las veces* (21,4%) y del (14,3%) de los dilemas *bastantes veces* y *algunas veces*.

El deporte ha de estar fuera de toda discriminación, ha de significar dice Zurita Molina, F. (1998:304)⁷⁰ “cooperación, vía para la realización del alumnado de una forma integral e igualitaria, fuera de toda segregación, ha de ser ante todo una forma de coeducación, ya que si la función del deporte es preparar a los participantes para una actuación eficaz en la edad adulta, ésta no puede transmitir la idea del protagonismo de unos y la sumisión de otros”.

⁷⁰ Zurita Molina, Félix (1998). *Didáctica de los deportes individuales*. Granada. Proyecto Sur.

Item 114. Se perder en los deportes.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	2	15,4%	2	14,3%
bastantes veces	4	30,8%	1	7,1%	3	23,1%	2	14,3%
la mayoría de las veces	4	30,8%	2	14,3%	2	15,4%	4	28,6%
si, siempre	2	15,4%	4	28,6%	6	46,2%	6	42,9%

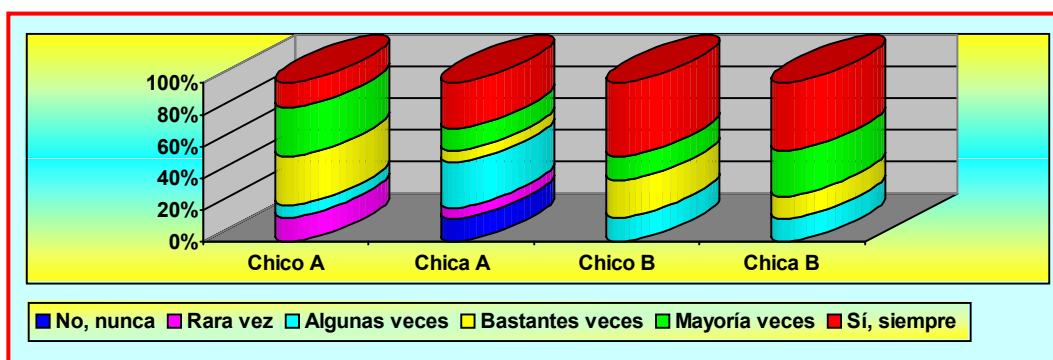


Tabla y Gráfico del Item 114. Sé perder en los deportes.

En la primera valoración y en el grupo de las muchachas hay tres parejas de valores iguales, que de mayor a menor son; *sí, siempre* y *algunas veces* (28,6%), *la mayoría de las veces* y *no, nunca* (14,3%), y *bastantes veces* y *rara vez* (7,1%). En el grupo de chicos hay dos parejas de porcentajes iguales; *la mayoría de la veces* y *bastantes veces* (30,8%), la segunda es *sí, siempre* y *rara vez* (15,4%). En la segunda prueba son mayoritarias las opciones *sí, siempre* de los dos grupos (46,2%) en el de los alumnos y (42,9%) en el de las alumnas.

En efecto, aprender a perder constituye uno de los aspectos en muchas ocasiones olvidados en la enseñanza deportiva. Blázquez Sánchez, D. (1999:31)⁷¹ comenta al respecto “*que ciertamente nos han educado de manera tradicional para ganar. Profundizando en el perder podemos llegar a entender las razones del contrario. Sólo a partir de la derrota surge el placer de reconstruir, el goce de pensar en la posible victoria y la tolerancia de tener que compartir*”.

⁷¹ Blázquez Sánchez, Domingo (1999). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona. INDE

Item 115. Intento formar grupo con compañeros/as menos hábiles.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	3	21,4%	2	15,4%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	5	35,7%	2	15,4%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	1	7,1%	2	15,4%	5	35,7%
bastantes veces	4	30,8%	2	14,3%	3	23,1%	2	14,3%
la mayoría de las veces	1	7,7%	3	21,4%	3	23,1%	2	14,3%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	4	28,6%

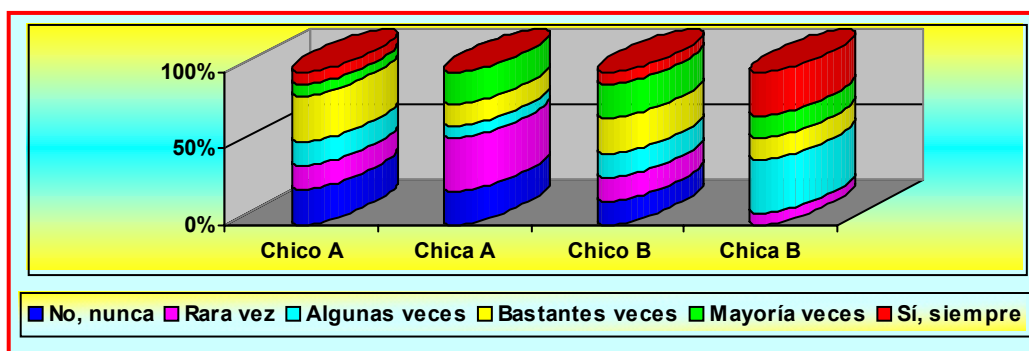


Tabla y Gráfico del Ítem 115. Intento formar grupo con compañeros/as menos hábiles.

Si en el cuestionario formulado a principio de curso sumamos las tres opciones que en el cuadro de leyenda del gráfico aparecen las últimas, estas superan ligeramente en el grupo de los chicos y ampliamente en el grupo de las chicas a las tres respuestas primeras del gráfico. En cambio en la toma de datos del mes de junio de este mismo cuestionario la situación se invierte, ya que las tres primeras alternativas superan ahora a las tres últimas de forma somera, en el caso del grupo de los chicos y con mayor porcentaje en el caso del grupo de las chicas, ya que no es considerada de interés la elección *no, nunca*. Esto indica un cambio relativo de las tendencias en la segunda medición con relación a la primera, pero no el suficiente como para que sea considerado significativo desde el punto de vista estadístico.

Hay una forma más de discriminación que se da con frecuencia en el deporte escolar y va ligada al carácter selectivo que se imprime a la participación. “*Se produce en torno a los niños y niñas que son menos hábiles o que tienen problemas de movimiento, situándose muchas veces marginados a la hora de hacer equipos en clase*”. (Blázquez Sánchez, D. 1999:37)⁷².

⁷² Blázquez Sánchez, Domingo (1999). *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona. INDE.

Item 116. Se ganar en los deportes.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	4	28,6%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	28,6%	0	,0%	2	14,3%
si, siempre	2	15,4%	5	35,7%	7	53,8%	7	50,0%

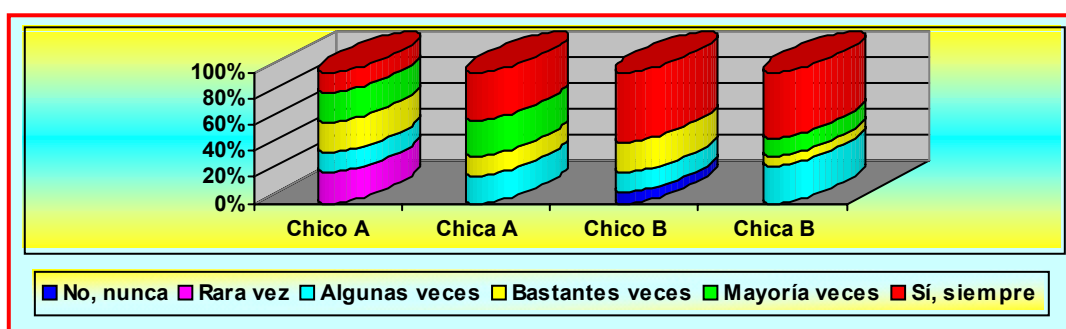


Tabla y Gráfico del Ítem 116. Se ganar en los deportes.

Resalta el gran equilibrio entre las diferentes elecciones que existe en la primera medición del grupo de muchachos, donde tres alternativas cuentan con un 23,1% (*rara vez*, *la mayoría de las veces* y *bastantes veces*) y dos con un 15,4% (*sí, siempre* y *rara vez*); esto contrasta con la segunda valoración en este mismo grupo donde la opción *sí, siempre* acapara la mayor parte de las preferencias con un (53,8%), dejando menor porcentaje al resto de opciones. En la primera evaluación del grupo de chicas son cuatro las respuestas elegidas, y las de mayor interés para las alumnas son *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* con un (35,7%) y (28,6%) de forma respectiva. En la segunda apreciación la opción *sí, siempre*, alcanza el (50,0%).

Nos alegra el comprobar como los mayores porcentajes de esta pregunta corresponde a los valores de *sí, siempre*. Coincidimos con la opinión de Trepát de Francisco, D. (1999:96)⁷³ cuando aborda la relación entre el deporte y los valores sociales, indicando “*queremos que sobreviva el deporte como una forma válida de actividad humana, tenemos que entender que además de la regla, existe un espíritu de acuerdo con el que debe realizarse su practica. La preocupación por la victoria invita cada vez más a los participantes a violar los reglamentos*”.

⁷³ Trepát de Francisco, David (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

3.3.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.

Item 117. Evito reírme de un compañero/a que tiene una condición física menor que la mía.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	0	,0%	2	14,3%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	4	30,8%	1	7,1%
la mayoría de las veces	5	38,5%	5	35,7%	3	23,1%	1	7,1%
si, siempre	2	15,4%	4	28,6%	4	30,8%	11	78,6%

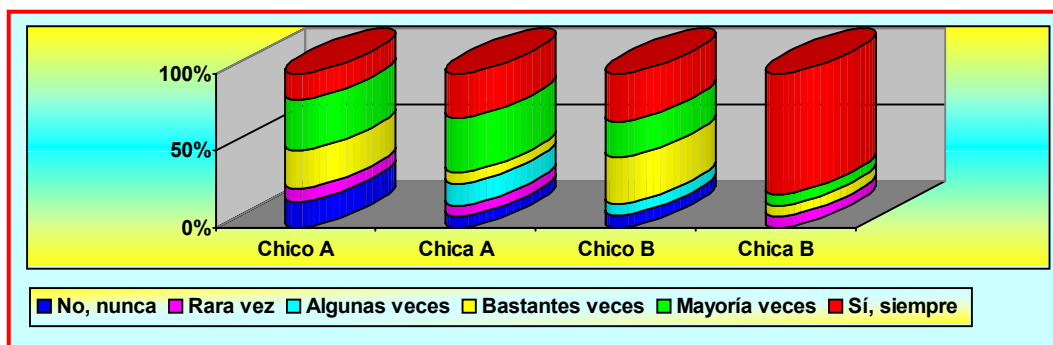


Tabla y Gráfico del Item 117. Evito reírme de un compañero/a que tiene una condición física menor que la mía.

Es un elemento que sorprende por su impacto visual en la segunda valoración del grupo de chicas, la rotunda mayoría en cuanto a preferencias, de la alternativa *sí, siempre* con un (78,6%), dejando valores simbólicos para las demás opciones. En la primera estimación, las respuestas de los alumnos son mucho más proporcionadas, ya que todas las opciones posibles tienen alguna representación. Existe un comportamiento muy parecido en las dos valoraciones del grupo de chicos, aunque hay ligeras variaciones en los porcentajes; por ejemplo, el aumento de los dilemas *sí, siempre* y *bastantes veces* en el segundo sondeo (30,8%).

Para transformar la sociedad dice Ramos García, A. (2000:136)⁷⁴ “es necesario transformar el aula. Hasta ahora el concepto de integración no ha sido asumido plenamente, en muchas ocasiones la integración ha sido sólo física y no social”.

⁷⁴ Ramos García, Antonio (2000). Integración y actividad física. En Salinas García, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 118. Evito ridiculizar a los demás cuando hay una cualidad física en la que sobresalgo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	2	14,3%	0	,0%	2	14,3%
algunas veces	5	38,5%	2	14,3%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	0	,0%
la mayoría de las veces	0	,0%	2	14,3%	3	23,1%	2	14,3%
si, siempre	3	23,1%	3	21,4%	5	38,5%	10	71,4%

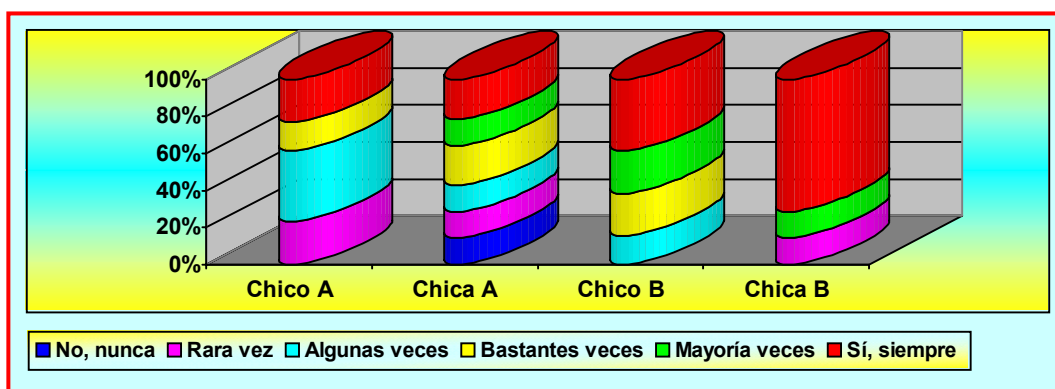
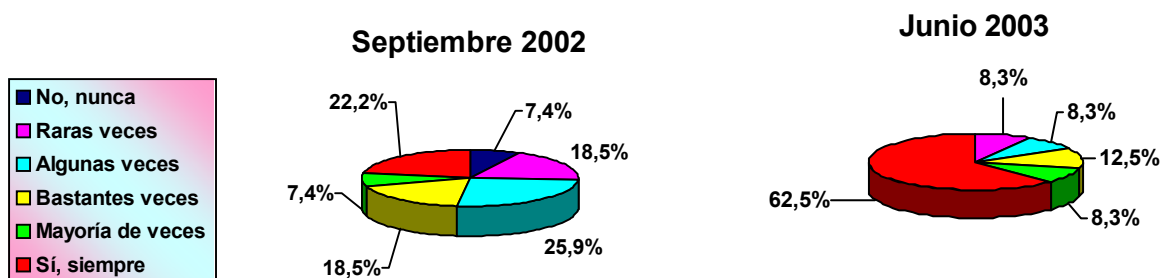


Tabla y Gráfico del Ítem 118. Evito ridiculizar a los demás cuando hay una cualidad física en la que sobresalgo.

Es un hecho representativo, comprobar como en el segundo cálculo de los datos obtenidos del cuestionario destaca por su atracción la respuesta *sí, siempre*. En el grupo de las chicas es trascendente el (71,4%) y queda el (14,3%) para solo dos opciones (*rara vez* y *la mayoría de las veces*). También es relevante el (38,5%) de la elección *sí, siempre*; en el grupo de los estudiantes, aunque en esta ocasión las otras disyuntivas son mayores; un 23,1% (las respuestas *la mayoría de las veces* y *bastantes veces*) y un 15,4% (*algunas veces*).

En la primera toma de datos, en el grupo de chicos, destaca la opción *algunas veces* (38,5%) por encima de *sí, siempre* y *rara vez* (23,1%) y de *bastantes veces* (15,4%). En el grupo de chicas todos los dilemas cuentan con un (14,3%), menos las posibilidades *sí, siempre* y *bastantes veces* que aportan un (21,4%) cada una.

Análisis comparativo



Figuras del Item 118. Evito ridiculizar a los demás cuando hay una cualidad física en la que sobresalgo. Valor de chi-cuadrado = 0.039

En el primer diagrama circular predominan los colores representativos de las opciones *algunas veces* (25,9%), *sí, siempre* con un (22,2%) y las elecciones *raras veces* y *bastantes veces* (18,5%) sobre las minoritarias *no, nunca* (7,4%), y *la mayoría de las veces*.

En el diagrama de la derecha, correspondiente a la segunda valoración el color rojo de la opción *sí, siempre* cobra protagonismo ya que acapara el mayor número de preferencias con un relevante (62,5%). Después de estos números, los del resto de disyuntivas son casi meramente representativos; pero son mayores, los del dilema *bastantes veces* (12,5%); y el resto de respuestas que aportan alguna proporción (*la mayoría de las veces, algunas veces y rara vez*) son de un (8,3%). La opción *no, nunca* ni siquiera computa.

Hay un cambio de actitud durante el curso, más acusado en el caso del grupo de chicas que entienden que no se puede discriminar a ningún compañero o compañera y menos ridiculizarlo porque carezca de cierta destreza motriz. Según Pérez López, I. y Delgado Fernández, M. (2002:68)⁷⁵, uno de los principales objetivos de la Educación Física escolar es “*Desarrollar un nivel de aptitud y condición física que les permita al alumnado actuar de manera autónoma en su vida habitual*”, no se trata por tanto de formar talentos o premiar solamente la actuación de los mejores, ridiculizando a los menos dotados.

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.

⁷⁵ Pérez López, Isaías y Delgado Fernández, Manuel (2002). *La salud en secundaria desde la educación física*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 119. Hago todas las tareas que se proponen para mejorar la condición física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	1	7,1%
bastantes veces	6	46,2%	1	7,1%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	0	,0%	2	14,3%	5	38,5%	1	7,1%
si, siempre	2	15,4%	6	42,9%	4	30,8%	10	71,4%

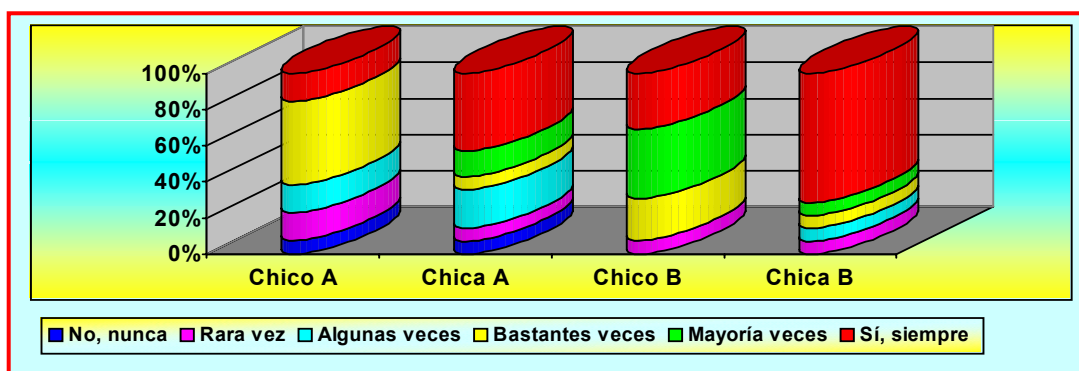


Tabla y Gráfico del Ítem 119. Hago todas las tareas que se proponen para mejorar la condición física.

Igual que en ítem anteriores sorprende por su alto porcentaje, en la segunda valoración del grupo de chicas, mayoría en cuanto a preferencias, de la alternativa *sí, siempre*; con un (71,4%), dejando valores escasos (7,1%) para las demás opciones que computan: *la mayoría de las veces*, *bastantes veces*, *algunas veces* y *rara vez*. En el grupo de los chicos hay tres respuestas con más cuerpo; *sí, siempre* (30,8%), *la mayoría de las veces* (38,5%) y *bastantes veces* (23,1%). En la primera estimación, la respuesta de los alumnos son mucho más proporcionadas, ya que todas las opciones posibles tienen alguna representación, excepto el dilema *la mayoría de las veces* que no es estimado, en el grupo de chicos y el alto interés por la opción *bastantes veces* (46,2%). En cambio las mayores inclinaciones del grupo de las alumnas corren a cuenta de los dilemas *sí, siempre* (42,9%) y *algunas veces* (21,4%).

El convencimiento que hemos tratado de trasladarles durante el curso de la relación mejora de la condición física-salud, a la vista de los datos parece que ha calado en el alumnado.

Item 120. Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	6	46,2%	5	35,7%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	9	69,2%	3	21,4%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	0	,0%	4	28,6%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	5	35,7%

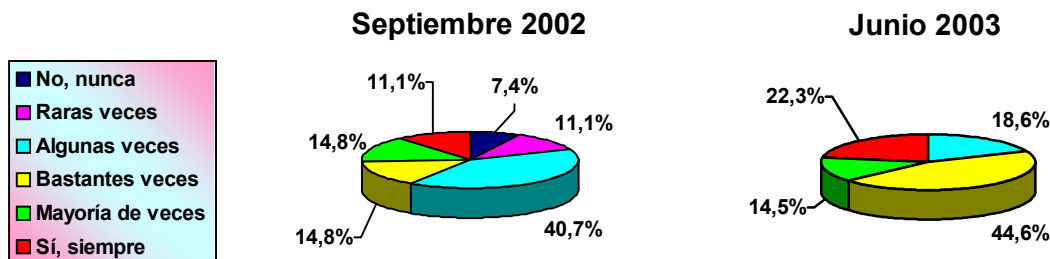


Tabla y Gráfico del Ítem 120. Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada.

El color azul de la alternativa *algunas veces* destaca en los dibujos representativos de la primera valoración; que en la primera columna es de un (46,2%), muy por encima del (15,4%) de los dilemas *sí, siempre*, *la mayoría de las veces*, y *rara vez*, y del (7,7%) de la elección *bastantes veces*. En la segunda columna es de este color azul el (35,7%), aunque el resto de opciones también tienen su proporción.

En la segunda estimación, es importante el (69,2%) que aporta el color amarillo de la opción *bastantes veces*; queda distante el (23,1%) de la disyuntiva *algunas veces* y muy bajo el (7,7%) de la elección *sí, siempre*. En cambio esta última opción cobra fuerza en la columna de las chicas con un (35,7%); superando a las respuestas *la mayoría de las veces* (28,6%), *bastantes veces* (21,4%), y *algunas veces* (14,3%); que como comprobamos, van bajando gradualmente.

Análisis comparativo



Figuras del Item 120. Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada. Pruebas de chi-cuadrado = 0.032

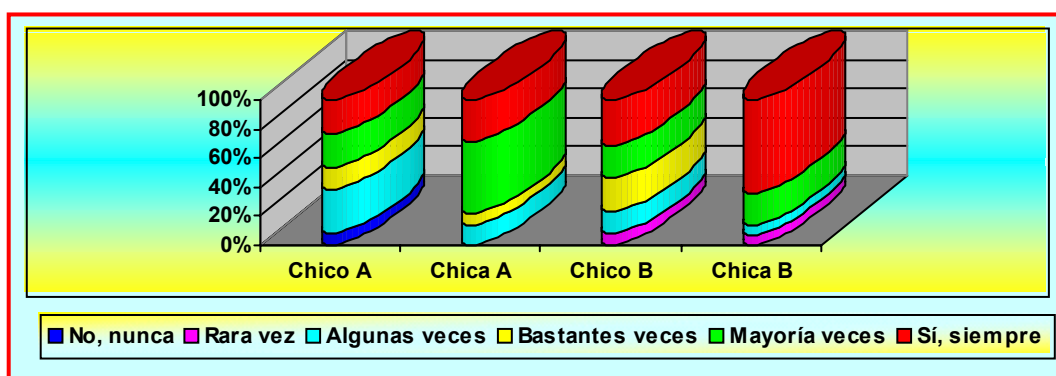
El primer diagrama circular es un crisol de colores ya que están representados todos los dilemas con sus tonalidades correspondientes. Domina el color azul claro representativo de la opción *algunas veces* (40,7%), después hay un bloque de variado colorido formado por las opciones *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (14,8%), mayores que los que representan las opciones *rara vez* y *sí, siempre* con un (11,1%), y el menos visible azul oscuro representa la respuesta *no, nunca*, con un (7,4%). En la figura de la derecha, correspondiente a los datos globales de junio, los colores situados en el cuadro de leyenda en los tres últimos lugares cobran protagonismo; acaparando el mayor número de preferencias la opción *bastantes veces*, (44,6%) y *sí, siempre* con un (22,3%); seguida de *la mayoría de las veces* (14,5%), dejando un porcentaje del (18,6%) para la alternativa *algunas veces*, ya que los dilemas *rara vez* y *no, nunca*, no tienen valoración.

Es agradable comprobar como a lo largo del curso se ha ido produciendo un cambio de actitud más acentuado en el grupo de chicas, aunque también ha sido notorio en el grupo de chicos. Cuellar, M^a. J. (1998:159)⁷⁶ señala como uno de los objetivos de la Educación Física escolar “es el tratar de integrar e integrarse como miembro del grupo, valorando las diferencias y semejanzas de los demás.” Consideramos clave que la participación en el grupo de compañeros y compañeras sea solidaria y no discriminatoria.

⁷⁶ Cuellar Moreno, María Jesús (1999). Jugando con la Danza. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 121. Valoro a los compañeros que tienen una condición física mejor que la mía.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	4	30,8%	2	14,3%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	3	23,1%	0	,0%
la mayoría de las veces	3	23,1%	7	50,0%	3	23,1%	3	21,4%
si, siempre	3	23,1%	4	28,6%	4	30,8%	9	64,3%



Item 121. Valoro a los compañeros que tienen una condición física mejor que la mía.

En la primera estimación, existe comportamientos diferenciados en las dos grupos; por un lado, la opción *sí, siempre* tiene valores parecidos (23,1%) (28,6%) en las dos columnas; igual responde la dimensión *bastantes veces*. Por otro lado hay ciertas diferencias o variaciones en los porcentajes de las respuestas de los dos bloques; por ejemplo, la elección *la mayoría de las veces* es mayor en el grupo de chicos y la opción *algunas veces* es bastante menor en el grupo de estas. Sorprende por su magnitud en la segunda valoración del grupo de chicas, la rotunda mayoría en cuanto a preferencias, de la alternativa *sí, siempre* con un (64,3%), dejando valores menores a la respuesta *la mayoría de las veces* (21,4%) y escasos para las opciones *algunas veces* y *rara vez* (7,1%). En el grupo de chicos sigue siendo la opción *sí, siempre* la que destaca (30,8%) y las preferencias *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (23,1%); el resto tienen menos atractivo.

La competencia motriz de una persona repercute en sus posibilidades de interacción con el entorno social, “*e influye en la capacidad de relacionarse y comunicarse con los demás*”. (Sánchez Bañuelos, F.1996:33)⁷⁷.

⁷⁷ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

3.4.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.

Item 122. Suelo participar en las actividades grupales.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	5	38,5%	2	14,3%
M. de las veces	2	15,4%	4	28,6%	1	7,7%	2	14,3%
sí, siempre	4	30,8%	6	42,9%	4	30,8%	10	71,4%

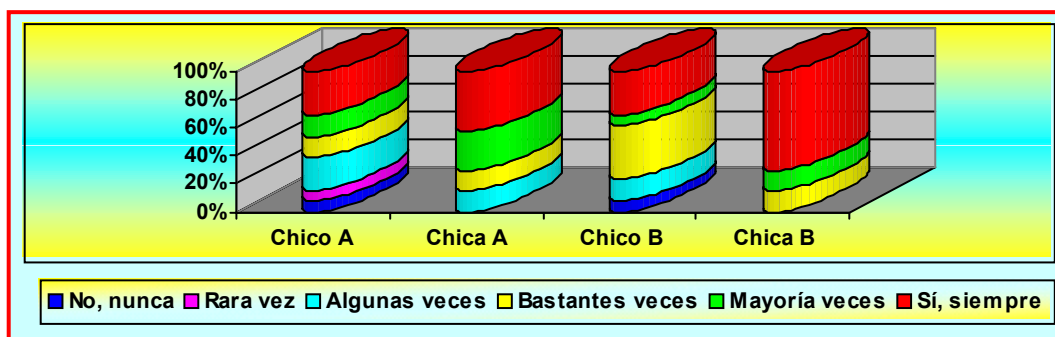


Tabla y Gráfico del Item 122. Suelo participar en las actividades grupales.

En la primera apreciación, en el grupo de chicos, destaca la opción *sí, siempre* (30,8%), *algunas veces* (23,1%) por encima de *rara vez* y de *no, nunca* (7,7%) cada una. En el grupo de chicas, los dilemas *bastantes veces* y *algunas veces* cuentan con un (14,3%); las posibilidades *sí, siempre* aporta un (42,9%), mientras *la mayoría de las veces* obtiene un (28,6%). Una circunstancia relevante es ver como en el segundo sondeo de los datos obtenidos del cuestionario destaca por su atracción la respuesta *sí, siempre*. En el grupo de las chicas es obtiene un alto (71,4%). También es relevante el (30,8%) de la elección *sí, siempre* en el grupo de los estudiantes, sin olvidarnos de otra alternativa mayor como *bastantes veces* (38,5%).

Romero Martín, R. (1999:92a)⁷⁸ considera “que la expresión corporal por su propia definición y por sus orígenes debe contemplar como contenido la mejora de la afectividad del alumnado hacia su propio cuerpo y hacia el de los demás”. Nuestra metodología incorpora que la práctica totalidad de las actividades se realicen en grupo.

⁷⁸ Romero Martín, Rosario (1999a). Expresión corporal: cuerpo, movimiento y sentimiento. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord...) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 123. Evito ridiculizar a los/as compañeros/as más vergonzosos/as.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	2	14,3%	4	30,8%	1	7,7%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	2	15,4%	1	7,7%
la mayoría de las veces	3	23,1%	5	35,7%	3	23,1%	3	23,1%
sí, siempre	3	23,1%	5	35,7%	4	30,8%	8	61,5%

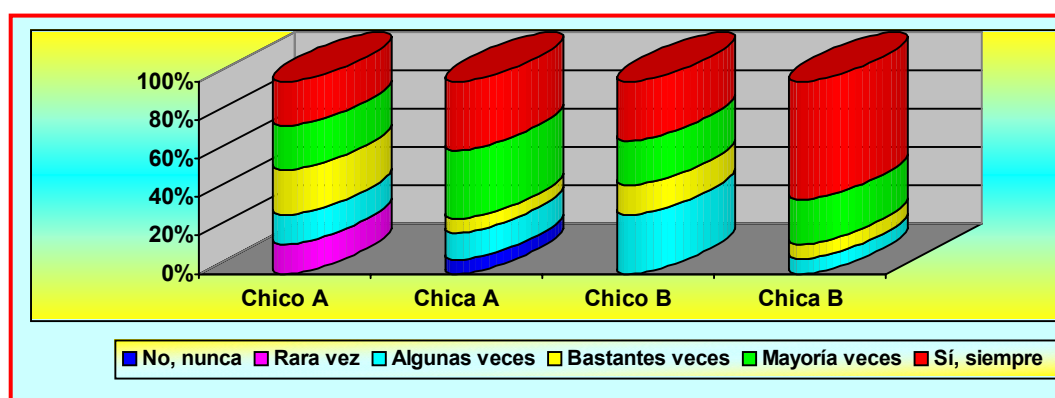


Tabla y Gráfico del Ítem 123. Evito ridiculizar a los/as compañeros/as más vergonzosos/as.

Es característico el gran equilibrio entre las diferentes elecciones que existe en la primera medición del grupo de los muchachos, donde tres alternativas cuentan con un 23,1% (*sí, siempre, la mayoría de las veces y bastantes veces*) y dos con un 15,4% (*algunas veces y rara vez*); esto contrasta con la segunda valoración en este mismo grupo donde las opciones *sí, siempre* y *algunas veces* acaparan la mayor parte de las preferencias con un 30,8 cada una; dejando menor porcentaje a las respuestas *la mayoría de las veces* (23,1%) y *bastantes veces* (15,4%). En la primera evaluación del grupo de chicas son cinco las respuestas elegidas, y las de mayor interés para las alumnas son *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* con un (35,7%); las demás son minoritarias. En la segunda apreciación la opción *sí, siempre*, alcanza un elevado (61,5%), siendo el dilema de mayor interés, después de este, la *mayoría de las veces* con el (23,1%).

Lo expuesto en el ítem 118 es también aquí válido. La mejoría es más acusada en el grupo de chicas que en el de chicos.

Item 124. Colaboro y acojo las propuestas de otros/as en clase de expresión corporal.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	6	46,2%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	3	21,4%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	8	61,5%	1	7,1%
la mayoría de las veces	1	7,7%	4	28,6%	2	15,4%	7	50,0%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	2	15,4%	5	35,7%

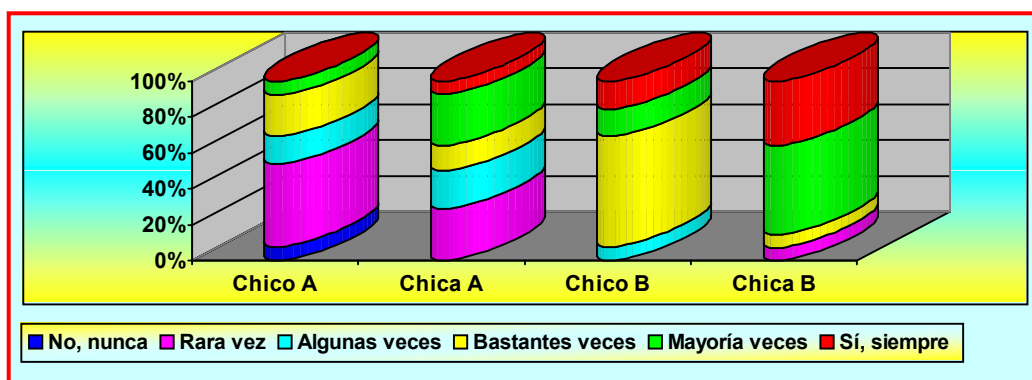
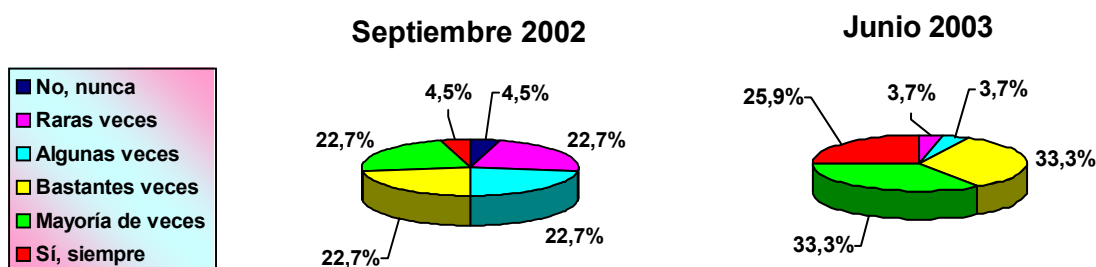


Tabla y Gráfico del Ítem 124. Colaboro y acojo las propuestas de otros/as en clase de expresión corporal.

En la valoración de septiembre en el grupo de los chicos llama la atención el volumen de la opción *rara vez* (46,2%), que está muy por encima de la respuesta *bastantes veces* (23,1%) y *algunas veces* (15,4%) y por supuesto del resto que computan. En el grupo de chicas los valores están mas distribuidos entre las disyuntivas *la mayoría de las veces* y *rara vez* (28,6%) y el resto de opciones que van descendiendo en sus porcentajes de forma gradual.

En la segunda valoración y en el grupo de chicos, es significativo el 61,5%) de la alternativa *bastantes veces*, ya que las elecciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con el (15,4%) cada una y la selección *rara vez* con el (7,7%) apenas superan su mitad. En el grupo de chicas los dilemas *sí, siempre* (35,7%) y *la mayoría de las veces* (50,0%) acaparan las preferencias de estas, sumando el (93,4%) las opciones *positivas*.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 124. Colaboro y acojo las propuestas de otros/as en clase de expresión corporal. Pruebas de chi-cuadrado = 0.003

En la estimación realizada en el mes de septiembre todas las elecciones tienen algún interés por parte del alumnado. Cuatro comparten el 22,7% (*la mayoría de las veces, bastantes veces, raras veces y algunas veces*) y las dos extremas (*no, nunca* y *sí, siempre*) comparten el (4,5%). En la valoración hecha en junio, se experimentan cambios que hacen que el ítem 124. Colaboro y acojo las propuestas de otros/as en clase de expresión corporal tenga significatividad estadística (pruebas de Chi-cuadrado con un valor igual a (0.003). Estos cambios son debidos al aumento importante de las *opciones la mayoría de las veces y bastantes veces* a un (33,3%) cada una y al aumento considerable de la respuesta *sí, siempre* a un (25,9%). Estas variaciones están provocadas por la caída de los valores *raras veces y algunas veces* a un (3,7%) y por la desaparición de la dimensión *no, nunca*.

En opinión de Marín Viadel, R. (1999:15 y ss.)⁷⁹ “*el valorar y apreciar las nuevas ideas, conceptos y propuestas que proponen los demás, es también colaborar a descubrir y experimentar la posibilidad de creación a partir de nuestros gestos, de los del grupo, en definitiva del movimiento y de la expresión corporal*”.

En definitiva hay que ser capaces de comprender y conocer las propuestas de los compañeros y compañeras para ser capaces de respetarlas y de valorarlas.

⁷⁹ Marín Viadel, R. (1999). Educación Plástica y Educación Física: el cuerpo humano en movimiento. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix. e Iniesta Molina, Jesús Alfredo. (Coord). *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario. pp.15-45.

Item 125. Admito a cualquier compañero/a (aunque no me agrade) en mi grupo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	5	38,5%	7	50,0%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	2	14,3%	4	30,8%	5	35,7%
May. de veces	2	15,4%	1	7,1%	4	30,8%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	2	14,3%	1	7,7%	5	35,7%

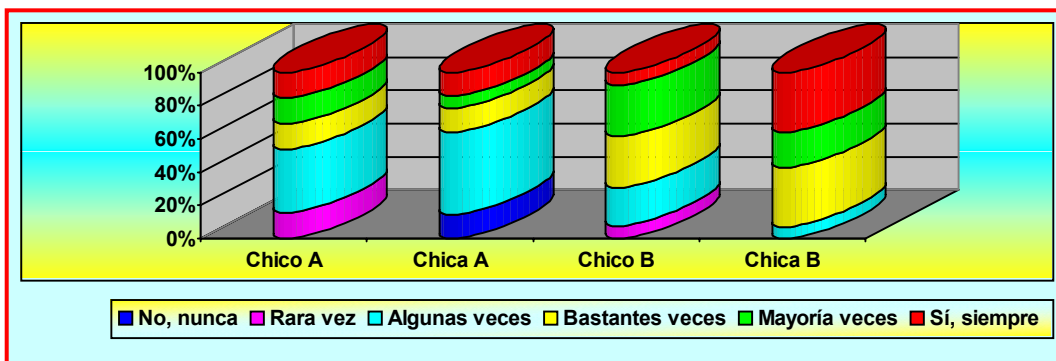


Tabla y Gráfico el Item 125. Admito a cualquier compañero/a (aunque no me agrade) en mi grupo.

Llama la atención la dimensión de la opción *algunas veces* (38,5%) en los datos de septiembre del grupo de chicos, que está por encima de la respuesta *la mayoría de las veces*, *algunas veces*, *rara vez* y *sí, siempre* que con un (15,4%) cada una son las que computan. En el grupo de chicas los valores están acaparados por la respuesta *algunas veces*, que cuenta con un (50%); el otro (50%) está distribuido entre el resto de las opciones. En la segunda valoración y en el grupo de chicos, es significativo el reparto más equilibrado de las atracciones en las alternativas *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (30,8%) cada una y en el grupo de chicas los dilemas *sí, siempre* y *bastantes veces* (35,7%), son las más elegidos.

La expresión corporal como *dinámica de grupo*, entiende a la *teatralidad* del alumnado como un contenido socializante, es decir, utiliza momentos en que las respectivas personalidades se funden y se enlazan continuamente. “Desarrollar las conductas comunicativas a través del lenguaje corporal es contribuir al perfeccionamiento de las relaciones sociales”. (Torres Campos, J. A. 1999:215).⁸⁰

⁸⁰ Torres Campos, Juan Alberto y cols.(1999). Las dramatizaciones colectivas como instrumentos curriculares favorecedores de recreación y creatividad. En Linares Girela, Daniel (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 126. Miro con naturalidad lo que hacen mis compañeros/as en expresión corporal.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	4	28,6%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	3	23,1%	1	7,1%
bastantes veces	3	23,1%	4	28,6%	5	38,5%	3	21,4%
la mayoría de las veces	2	15,4%	0	,0%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	2	15,4%	6	42,9%

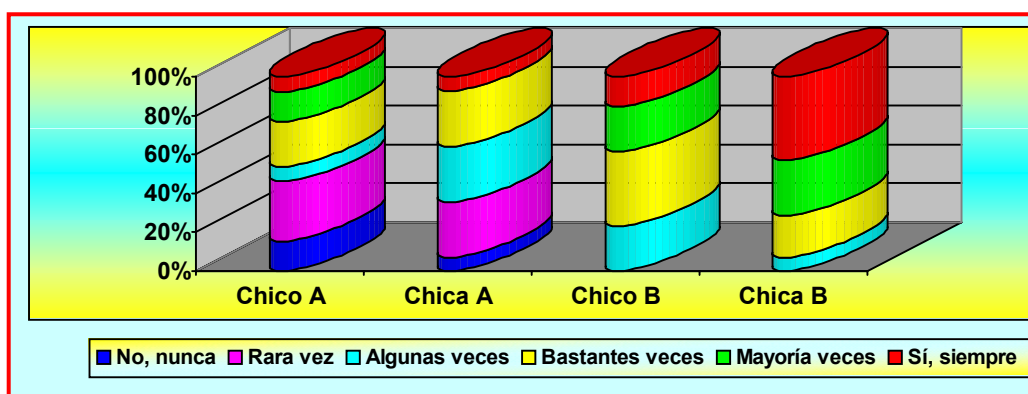
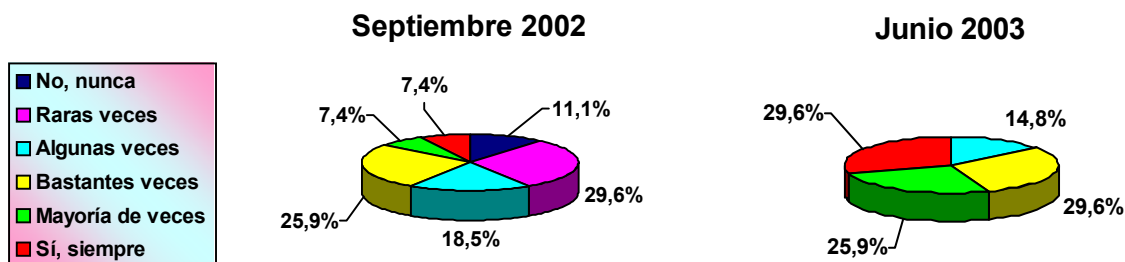


Tabla y Gráfico del Ítem 126. Miro con naturalidad lo que hacen mis compañeros/as en expresión corporal.

Tres son las respuestas que despiertan el mismo interés en la primera toma de datos en el grupo de chicas; con un 28,6% (*algunas veces*, *rara vez* y *bastantes veces*), dejando un escaso margen para *sí, siempre* y *no, nunca* (7,1%). En el grupo de los chicos son dos las disyuntivas que tienen la misma atracción de un 7,1% (*sí, siempre* y *algunas veces*), de un 15,4% (*no, nunca*, y *la mayoría de las veces*) y dos elecciones son mayores (*bastantes veces* con el 23,1% y *rara vez* con el 30,8%)

En la segunda evaluación del grupo de chicos todos los valores se centra en cuatro dimensiones; *la mayoría de las veces* y *algunas veces* con el (23,1%) y *bastantes veces* (38,5%) y el dilema *sí, siempre* (15,4%). En el grupo de chicas presenta el mayor porcentaje la opción *sí, siempre* (42,9%), le sigue el dilema *la mayoría de las veces* (28,6%) y son menores las atracciones de las posibilidades *bastantes veces* (21,4%) y *algunas veces* (7,1%).

Análisis Comparativo



Figuras del Ítem 126. Miro con naturalidad lo que hacen mis compañeros /as en expresión corporal.

El valor igual a 0.004 de las pruebas de Chi-cuadrado en el Ítem 126. *Miro con naturalidad lo que hacen mis compañeros /as en expresión corporal.*, es debido a los datos que se extraen de las inclinaciones del alumnado en la estimación de junio, donde las tres últimas opciones acaparan casi el (85%) de las respuestas, cuando en la de septiembre apenas pasaban del (40%). En cambio, las tres primeras opciones (*no, nunca, rara vez y algunas veces*) en este mismo mes llegaban al (60%) y en la valoración del mes de junio solamente se queda reducido al (14,8%) gracias a la escasa preferencia de los estudiantes por la opción *algunas veces*, pues las dos primeras alternativas, ni cuentan con atracción.

La modificación de las preferencias del alumnado por las opciones *positivas* del cuestionario son más evidentes en el grupo de chicas (92,9%), que en el de chicos (76,9%), aunque en ambos grupos la evolución ha sido a comprender y a valorar que los contenidos de expresión corporal son tan útiles y tan educativos como el resto de contenidos, sin duda tradicionalmente más trabajados por ellos.

En el sentido de expresarse y observar con naturalidad coincidimos con la opinión de Ortiz Camacho, M^a del M. (2000:234)⁸¹ cuando afirma “*que los seres humanos utilizamos los elementos no verbales de la comunicación porque las palabras tienen limitaciones, para expresar emociones y sentimientos las señales no verbales son más poderosas, los mensajes no verbales suelen ser más originales y menos controlados que los verbales, y porque lo no verbal constituye un soporte y ayuda de lo verbal*”.

⁸¹ Ortiz Camacho, María del Mar (2002). *Expresión corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

3.5.- Respeto y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.

Ítem 127. Respeto los espacios comunitarios, los jardines públicos, plazas, parques...etc.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	2	15,4%	1	7,1%
la mayoría de las veces	7	53,8%	6	42,9%	1	7,7%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	4	28,6%	9	69,2%	8	57,1%

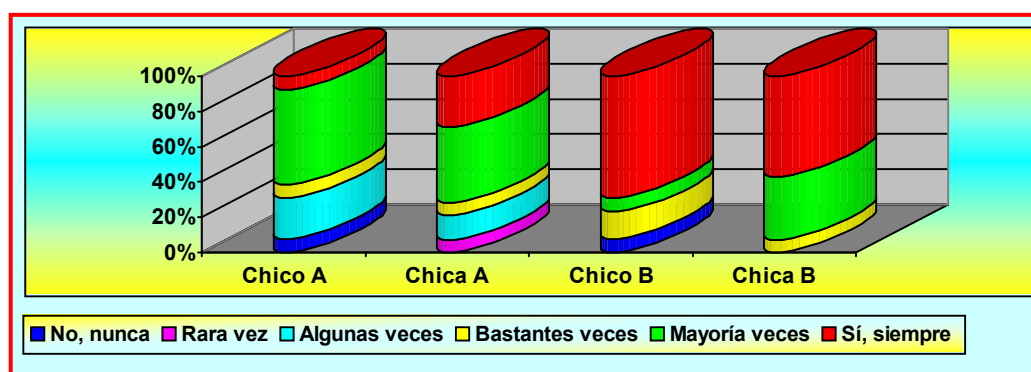
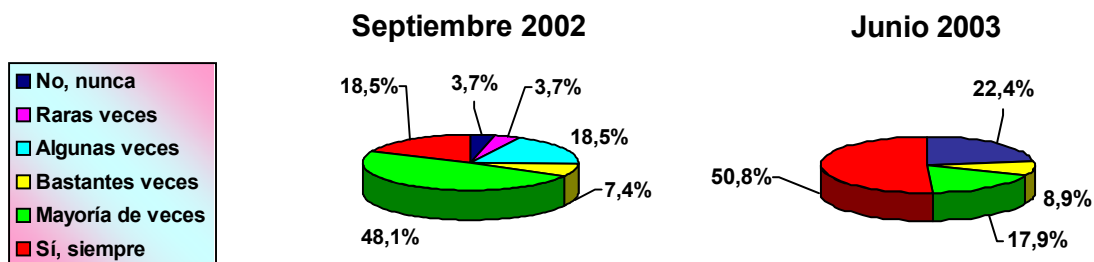


Tabla y Gráfico del Ítem 127. Respeto los espacios comunitarios, los jardines públicos, plazas, parques...etc.

En esta ocasión también nos sorprende por su magnitud en la segunda valoración del grupo de chicos, la rotunda mayoría en cuanto a preferencias, de la alternativa *sí, siempre* (69,2%) dejando valores menores a las respuestas *bastantes veces* (15,4%) y escasos para las opciones *la mayoría de las veces* y *no, nunca* (7,7%). En el grupo de chicas sigue siendo la disyuntiva *sí, siempre* la que destaca con claridad (57,1%) y *la mayoría de las veces* con un (35,7%). La preferencia *bastantes veces* (7,1%) y el resto de opciones no son elegidas.

En la primera estimación; hay ciertas diferencias en los porcentajes de las respuestas de los dos bloques (grupo de chicos y grupo de chicas) por un lado, la opción *sí, siempre* con valores del (7,7%) y (28,6%) en cada una de las columnas; igual responde la dimensión *la mayoría de las veces* con el (53,8%) y el (42,9%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 127. Respeto los espacios comunitarios, los jardines públicos, plazas, parques...etc. Pruebas de chi-cuadrado = 0.009

En el primer diagrama circular predominan los colores representativos de las opciones *la mayoría de las veces* (48,1%), *algunas veces* y *sí, siempre* (18,5%). Son porcentajes menores los presentados por las elecciones *bastantes veces* (7,4%) y sobre todo las opciones *rara vez* y *no, nunca* (3,7%). En el diagrama de la derecha, correspondiente a la segunda valoración, los colores representativos de las alternativas *raras veces* y *algunas veces* desaparecen de la figura circular; en cambio el color azul oscuro de la opción *no, nunca* es representativo (el 22,4%). Cobra protagonismo; acaparando el mayor número de preferencias *sí, siempre* con un relevante (50,8%) y en menor medida las opciones *bastantes veces* (8,9%) y *la mayoría de las veces* (17,9%).

El valor de las pruebas de chi-cuadrado = 0.009, es posible por la modificación de conducta de los dos grupos, notándose el cambio más acusado en el grupo de chicos.

A este respecto, hemos puesto mucho énfasis en lo expresado en el Diseño Curricular de Educación Física (1992)⁸² cuando indica “*que la utilización del entorno próximo y lejano como contexto de aprendizaje, llevará a los alumnos y alumnas a la comprensión de hecho de que las actividades físicas y deportivas pueden ser realizadas en distintos entornos que al mismo tiempo les permite la valoración del patrimonio natural, contribuir a su conservación y mejora, posibilitando su uso y su disfrute*”.

⁸² Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992). Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria. BOJA 53. Anexo del área de Educación Física

Item 128. Trato bien los espacios naturales.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	2	14,3%	4	30,8%	0	,0%
bastantes veces	4	30,8%	1	7,1%	0	,0%	2	14,3%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	28,6%	1	7,7%	4	28,6%
si, siempre	3	23,1%	6	42,9%	8	61,5%	8	57,1%

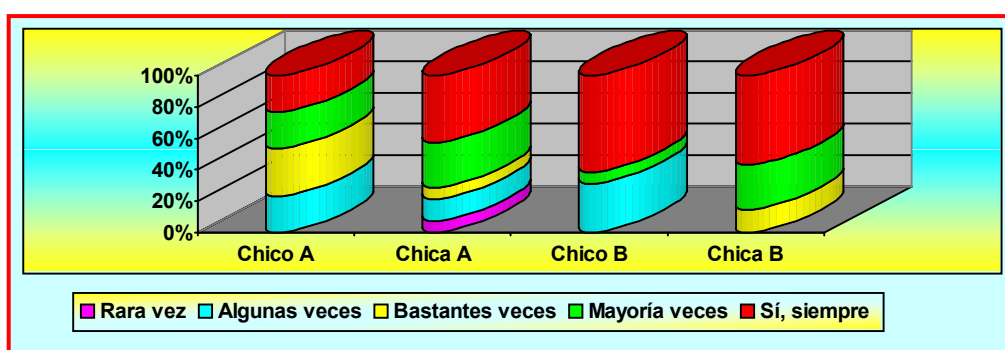


Tabla y Gráfico del Ítem 128. Trato bien los espacios naturales.

En la primera valoración hay cierto equilibrio entre las disyuntivas. En el grupo del chicos todos los dilemas cuentan con un 23,1% (*algunas veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*) y *bastantes veces* (23,1%). En el grupo de las chicas hay dos dilemas mayores: *sí, siempre* (42,9%) y *la mayoría de las veces* (28,6%). Son menores las atracciones *algunas veces* (14,3%) y *bastantes veces* y *rara vez* (7,1%).

Lo más llamativo en la contemplación de este diagrama de cilindros es la alta atracción de la respuesta *sí, siempre* en la segunda valoración tanto en el grupo de chicos (61,5%), como en el de chicas (57,1%). En éste último, seguida de la opción *la mayoría de las veces* (28,6%) y *bastantes veces* (14,3%); y en el caso de los chicos es seguida de la alternativa *algunas veces* (30,8%) y *la mayoría de las veces* (7,7%).

Terradas, J. (1979:5)⁸³ considera que “*la escuela tiene el deber de favorecer la sensibilización colectiva, sobre todo estableciendo unas motivaciones personales de interés por la naturaleza y una base cultural sobre los mecanismos que aseguran el funcionamiento de los sistemas naturales*”. En nuestra opinión la escuela debe realizar una labor urgente de Educación Ambiental.

⁸³ Terradas, Jaime (1979). *Ecología y Educación Ambiental*. Barcelona. Omega.

Item 129. Evito molestar a los animales cuando voy al campo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	5	38,5%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	3	23,1%	2	14,3%
la mayoría de las veces	4	30,8%	5	35,7%	2	15,4%	1	7,1%
si, siempre	2	15,4%	3	21,4%	7	53,8%	10	71,4%

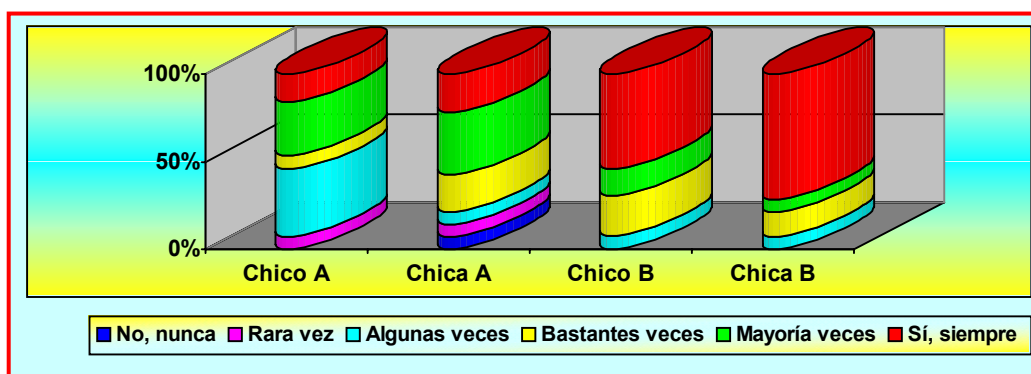
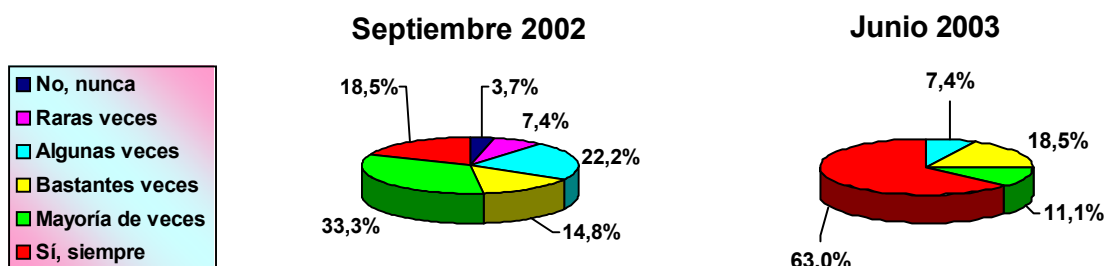


Tabla y Gráfico del Item 129. Evito molestar a los animales cuando voy al campo.

En las primeras estimaciones realizadas en el mes de septiembre destaca la disyuntiva *la mayoría de las veces* con valores ligeramente superiores al (30%) en el caso de los chicos acompañado de la opción *algunas veces* (38,5%) y *sí, siempre* (15,4%); y en el caso de las chicas acompañada de la alternativa *bastantes veces* y *sí, siempre* (21,4%). El resto de opciones que computan en los dos grupos solo tienen una opción ligeramente superior al (7%).

En las segundas estimaciones de los dos grupos hay dos dimensiones que sobresalen; una de forma muy clara y otra con valores menores (*sí, siempre* y *bastantes veces*) con un (53,8%) y un (23,1%) en el grupo de los chicos y con un (71,4%) y un (14,3%) en el grupo de las chicas. La opción *la mayoría de las veces* en el grupo de chicos y *algunas veces* en los dos grupos aportan menores porcentajes.

Análisis comparativo



Figuras del Item 129. Evito molestar a los animales cuando voy al campo. Pruebas de chi-cuadrado = 0.012

Observando detenidamente el diagrama circular nos sorprenden varias cuestiones:

- La primera es el descenso proporcional que se produce desde la elección más atractiva (*la mayoría de las veces* con un 33,3%) hasta la de menor preferencia (*no, nunca* con un 3,7%), para lo cual pasa por las opciones *algunas veces* (22,2%); *si, siempre* (18,5%); *bastantes veces* (14,8%) y *raras veces* (7,4%).
- La segunda circunstancia relevante es la gran inclinación por la respuesta *sí, siempre* (63%) en la estimación de junio, ya que aumenta la opción *bastantes veces* a un 18,5%; y la opción *la mayoría de las veces* desciende a un 11,1%.
- El tercer aspecto representativo es la desaparición de las opciones *no, nunca* y *raras veces* en la segunda evaluación.
- En el valor de Chi-cuadrado de 0.012 que muestra el grado de significatividad estadística, hay una aportación decisiva en el cambio de actitud de ambos grupos, mas acentuado en el grupo de chicos.

Cientos, miles, millones de años han necesitado muchas poblaciones y especies para llegar a sus actuales formas y tamaños. “*Progresivas adaptaciones a un mundo cambiante que han originado la actual diversidad de la vida*”. (Benayas, J. y Barroso, C. 1995:12)⁸⁴. Sin duda nuestras salidas al medio natural, así como las actividades de observación y concienciación llevadas a cabo, han sido fructíferas y han propiciado el cambio de actitud del alumnado con respeto a la valoración del mundo de los animales.

⁸⁴ Benayas, J. y Barroso, C. (1995). *Concepto y fundamentos de la Educación Ambiental. Historia y Antecedentes. Módulo 1. Master en Educación Ambiental*. Málaga. Instituto de Investigaciones Ecológicas.

Item 130. Hago uso de los contenedores de recogida de basura cuando voy al campo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	2	14,3%	1	7,7%	1	7,1%
la mayoría de las veces	6	46,2%	6	42,9%	5	38,5%	5	35,7%
si, siempre	2	15,4%	4	28,6%	5	38,5%	8	57,1%

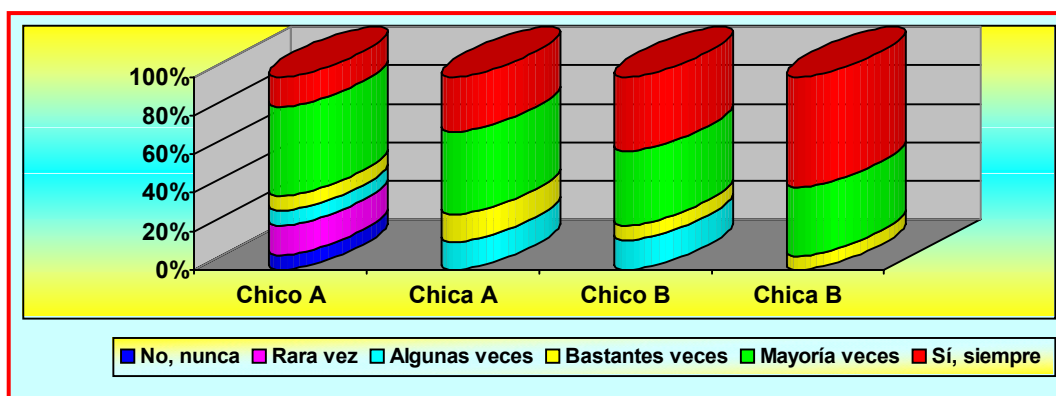


Tabla y Gráfico del Ítem 130. Hago uso de los contenedores de recogida de basura cuando voy al campo.

En la tabla de frecuencias y porcentajes podemos apreciar como la opción *la mayoría de las veces* destaca en casi todas las columnas. En el grupo de los muchachos, además de la alternativa *la mayoría de las veces*, con un (42,9%); la opción *sí, siempre* destaca con un (28,6%) y le siguen las posibilidades *bastantes veces* y *algunas veces* (14,3%) y en el grupo de chicas la opción *la sí, siempre* con un (28,6%).

En la segunda valoración en el grupo de chicos, aportan un (38,5%) las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*. En el grupo de las alumnas la opción *sí, siempre* suma el (57,1%) seguida de *la mayoría de las veces* (35,7%) y el (7,1%) del dilema *bastantes veces*; siendo estos tres los únicos que son considerados.

Item 131. Respeto los árboles, plantas, flores... cuando voy al campo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	1	7,1%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%
la mayoría de las veces	4	30,8%	5	35,7%	1	7,7%	2	14,3%
si, siempre	3	23,1%	6	42,9%	8	61,5%	9	64,3%

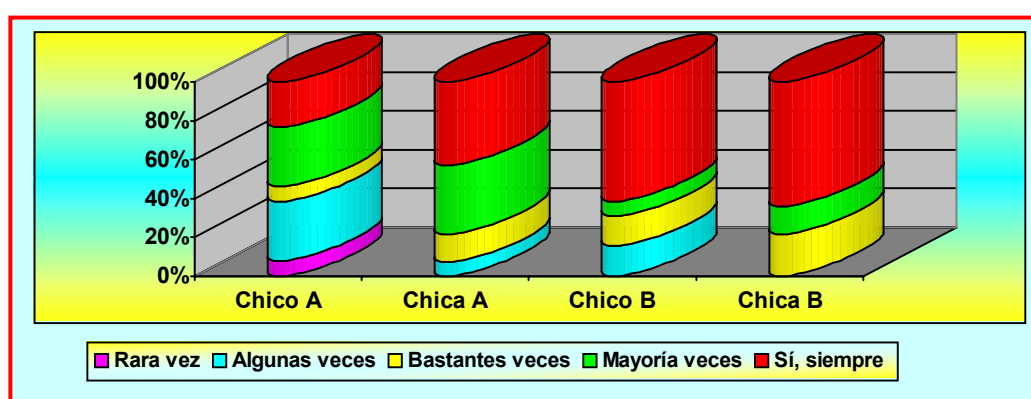


Tabla y Gráfico el ítem 131. Respeto los árboles, plantas, flores... cuando voy al campo.

El color que más destaca cuando miramos el diagrama de cilindros apilados es el rojo de la opción *sí, siempre*, en los dos cuestionarios. En la primera evaluación y en el grupo de chicos es superada ligeramente por las alternativas *la mayoría de las veces* y *algunas veces* que cuentan con un (30,8%); muy por debajo, se encuentran las elecciones *bastantes veces* y *rara vez* (7,7%). En el grupo de chicas, la opción *sí, siempre* es la mayor (42,9%) después de *la mayoría de las veces* (35,7%); y muy distanciadas se encuentran las respuestas *bastantes veces* (14,3%) y *alguna vez* (7,1%).

En la segunda valoración, la inclinación del alumnado por la dimensión *sí, siempre* es abrumadora (61,5%) en el conjunto de los alumnos y el (64,3%) en el grupo de las alumnas. En este último también computan las opciones *la mayoría de las veces* (14,3%) y *bastantes veces* (21,4%) y en el primer grupo; a estas dos opciones con un (7,7%) y un (15,4%) respectivamente, se le suma la selección *algunas veces* con otro (15,4%).

Como resumen a los ítem de respeto hacia el medio natural, traemos a colación la opinión autorizada de Benayas, J. y Barroso, C. (1998:5)⁸⁵, que considera que la educación “*debe incorporar, contenidos que sensibilicen a los alumnos respecto de su medio natural, fomenten su respeto, el conocimiento de sus leyes y mecanismos de funcionamiento*”. Lo que se pretende es que todos gusten del contacto con su medio natural y que cuenten con unas claves de interpretación capaces de aumentar la satisfacción que de él se puede obtener.

⁸⁵ Benayas, J. y Barroso, C. (1995). *Concepto y fundamentos de la Educación Ambiental. Historia y Antecedentes. Módulo 1. Master en Educación Ambiental.* Málaga. Instituto de Investigaciones Ecológicas.

4.- VALOR: SALUD.

4.1.- Cuestiones generales.

Item 132. Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	5	35,7%	0	,0%	3	21,4%
algunas veces	4	30,8%	5	35,7%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	4	30,8%	0	,0%	5	38,5%	1	7,1%
May. de veces	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	6	42,9%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	2	15,4%	2	14,3%

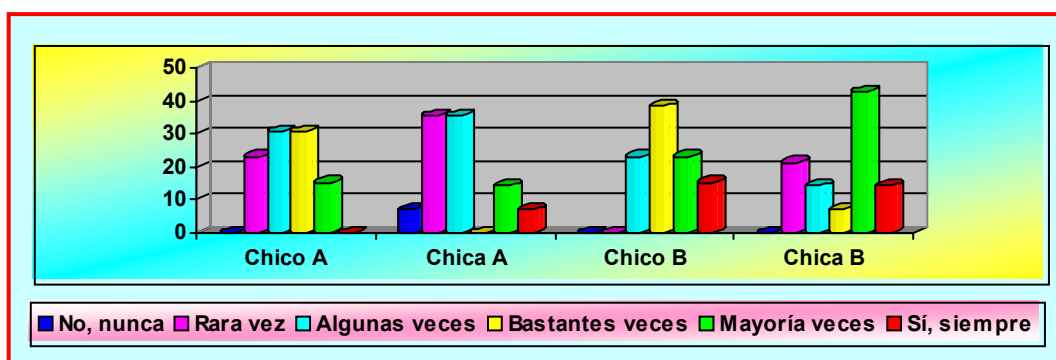


Tabla y Gráfico del Ítem 132. Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual

Solamente cuatro alternativas son estimadas en la primera valoración del grupo de chicos; las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* (30,8%) Y las preferencias *rara vez* (23,1%) y *la mayoría de las veces* (15,4%). En el conjunto de chicas, las respuestas prioritarias son *rara vez* y *algunas veces* con el (35,7%). En la segunda toma de datos, en el grupo de chicos, destaca el interés por la opción *bastantes veces* (38,5%), seguida de las dimensiones *la mayoría de las veces* y *algunas veces*, con un (23,1%). En el grupo de chicas sobresale el (42,9%) de la opción *la mayoría de las veces* y después del (21,4%) de la alternativa *rara vez*, *sí, siempre* y *algunas veces* están representados por el (14,3%).

El tema de la salud a través de la práctica de actividades físicas, es en opinión de Pérez Redondo, T. y Stangegaard, M. (2000:85)⁸⁶, el “*desarrollar hábitos de vida saludables, especialmente los que se relaciona con la práctica habitual del ejercicio físico y el deporte*”. Es claro, que esta aseveración coincidente íntegramente con nuestros objetivos

⁸⁶ Pérez Redondo, Teresa y Stangegaard, Martín (2000). Programa de actividad física y salud: diseño y puesta en práctica. Una propuesta para llevar a la práctica en el bloque de contenidos de Condición Física y Salud. En Salinas García, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario

Item 133. Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	4	28,6%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	5	35,7%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	5	38,5%	0	,0%	2	15,4%	4	28,6%
la mayoría de las veces	1	7,7%	4	28,6%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	5	38,5%	4	28,6%

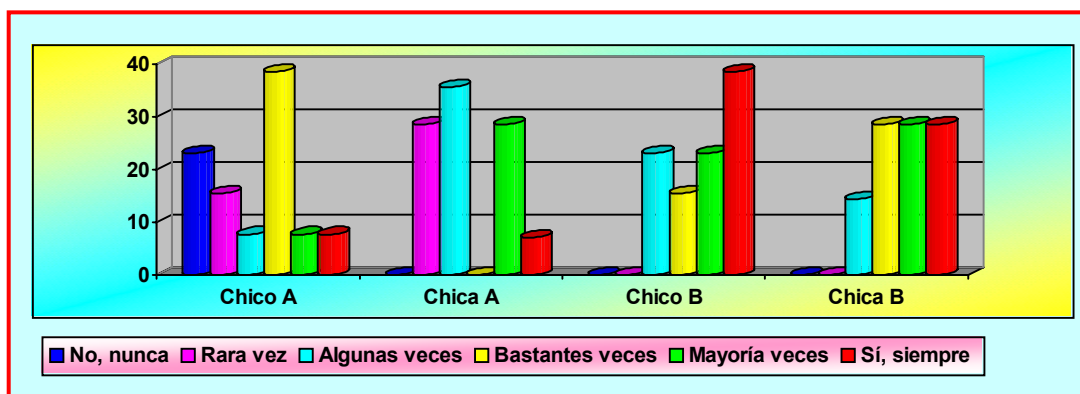
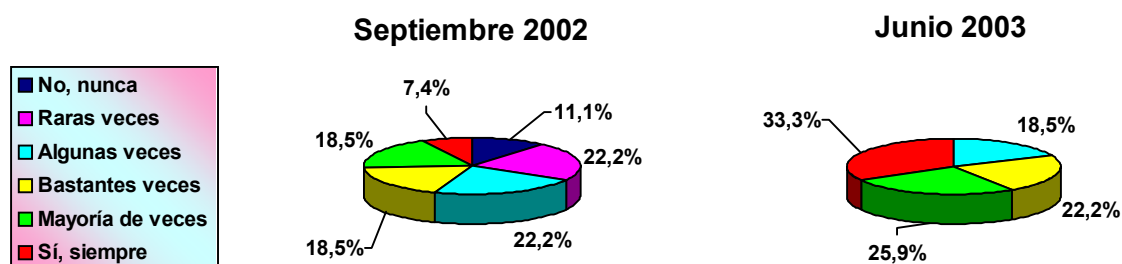


Tabla y Gráfico del Ítem 133. Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada.

No coinciden las respuestas con mayor número de preferencias en ninguno de los dos grupo de la primera valoración. En el grupo de chicas después de la opción *algunas veces* (35,7%), aparecen las opciones *la mayoría de las veces* y *rara vez*, con el (28,6%) y un porcentaje pequeño para la disyuntiva *sí, siempre*. En el grupo de chicos se presenta con fuerza la opción *bastantes veces* (38,5%), seguida de *no, nunca* (23,1%)

. En la segunda valoración y en el grupo de chicas todas las opciones que cuentan con alguna atracción (*sí, siempre, la mayoría de las veces, bastantes veces*) tienen la misma valoración (28,6%), menos la selección *algunas veces*, que cuenta con un (14,3%). En el grupo de chicos dos porcentajes difieren del mayoritario (38,5%) de la alternativa *si, siempre*; el (23,1%) de las elecciones *algunas veces* y *la mayoría de las veces* y el (15,4%) de la opción *bastantes veces*.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 133. Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada. Pruebas de chi-cuadrado = 0.016

El valor de Chi-Cuadrado muestra significatividad estadística motivada por el desplazamiento, en la segunda valoración de los posicionamientos del electorado hacia las últimas alternativas del cuadro de respuestas. Ante la pregunta *Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada* en la primera estimación era considerada la opción *no, nunca* en un (11,1%) y *sí, siempre* con un (7,4%), es decir prácticamente eran coincidentes los porcentajes de las opciones extremas. Sin embargo en la valoración de junio, las dos últimas alternativas del cuadro de leyenda (*sí, siempre* y *la mayoría de las veces*) cuentan con la mayor inclinación con un (33,3%) y un (25,9%) de forma respectiva, no obteniendo ningún valor las opciones *no, nunca* y *rara vez*.

Este cambio de actitud llevada a cabo durante el curso nos conducen a asegurar al igual que lo realiza Casimiro Andujar, A. J. (2002:120)⁸⁷, respecto a los hábitos de alimentación sanos, *“que los programas de Educación para la Salud no se deben de conformar con desarrollar conceptos, sino que es necesario diseñar estrategias para que se produzcan realmente cambios en las conductas alimenticias, intentando reconciliar lo apetecible con lo sano”*.

Dichos programas tienen que estar perfectamente diseñados y relacionados con el contexto escolar del centro, como ha sido nuestro caso, para que realmente sean efectivos, en caso contrario se limitarán a aspectos conceptuales que poco o nada inciden en la vida diaria del alumnado.

⁸⁷ Casimiro Andujar, Antonio Jesús (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Item 134. Aprendo medidas para prevenir y tratar lesiones en los deportes.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	6	42,9%	1	7,7%	2	14,3%
rara vez	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	0	,0%	0	,0%	2	14,3%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	2	15,4%	5	35,7%
la mayoría de las veces	0	,0%	3	21,4%	5	38,5%	3	21,4%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	2	15,4%	2	14,3%

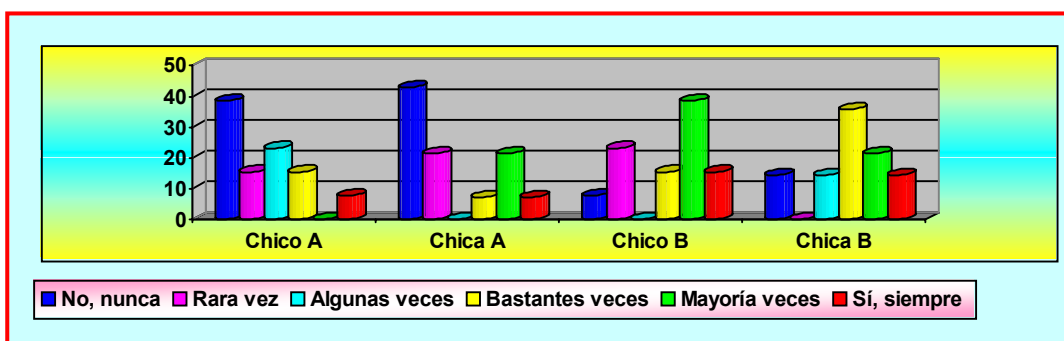


Tabla y Gráfico del Item 134. Aprendo medidas para prevenir y tratar lesiones en los deportes.

Sorprende en este ítem el alto número de atracciones que muestra la respuesta *no, nunca* en la toma de datos de principio de curso, en los dos grupos; (38,5%) en el de los alumnos y (42,9%) en el de las chicas. En el grupo de chicos, la situación es parecida, ya que las elecciones *bastantes veces* y *rara vez* cuentan con un (15,4%), más que el (7,7%) de la preferencia *sí, siempre* y menos del (23,1%) de la disyuntiva *algunas veces*.

En la estimación de final de curso se produce una disminución significativa de la opción *no, nunca* y un ligero aumento de la dimensión *sí, siempre* en los dos grupos. En el grupo de los chicos además la elección *la mayoría de las veces* aparece con un valioso (38,5%), casi igual que las opciones *bastantes veces* (15,4%). En el conjunto de chicas es la opción *bastantes veces* la más representativa con un (35,7%)

En línea con los datos anteriores, López Miñarro, P. A. (2000:180)⁸⁸, considera que el alumnado “*no sólo debe conocer, sino adquirir la capacidad de posicionarse con autonomía a la hora de elegir sus ejercicios y establecer su adecuación al objetivo propuesto bajo un enfoque de salud*”.

⁸⁸ López Miñarro, Pedro Ángel (2000). *Ejercicios desaconsejados en la actividad física Detección y alternativas*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 135. Me preocupo por aprender primeros auxilios en la actividad física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	10	76,9%	9	64,3%	3	23,1%	3	21,4%
rara vez	0	,0%	5	35,7%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	0	,0%	6	46,2%	4	28,6%
bastantes veces	1	7,7%	0	,0%	4	30,8%	3	21,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	3	21,4%
si, siempre	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%

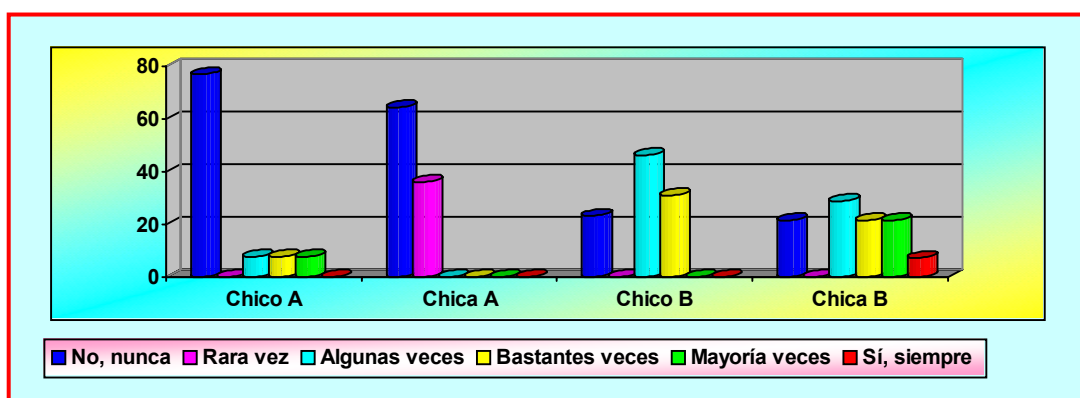
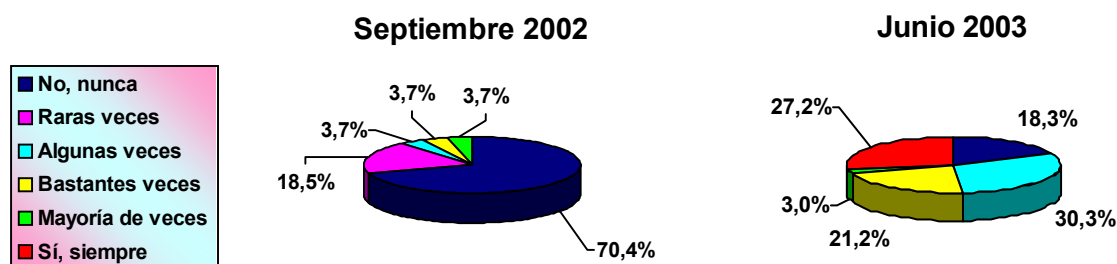


Tabla y Gráfico del Ítem 135. Me preocupo por aprender primeros auxilios en la actividad física.

Si observamos el gráfico, es elocuente el volumen del color azul oscuro de la estimación *no, nunca* en la primera evaluación. En el grupo de los chicos ocupa el (76,9%), dejando un simbólico (7,7%) para las opciones *la mayoría de las veces*, *bastantes veces* y *algunas veces*. En el grupo de chicas, al (64,3%) de la opción *no, nunca* solo le hace competencia el (35,7%) de la alternativa *rara vez*.

Los datos de junio muestran una disminución significativa de la alternativa *no, nunca*. En el grupo de los chicos se reduce al (23,1%), en beneficio de las alternativa *algunas veces* y *bastantes veces*, que ahora representan el (46,2%) y el (30,8%) de forma respectiva. En el grupo de chicas la elección *no, nunca* tiene la misma representación que las opciones *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* (un 21,4%); se ve superada por la opción *algunas veces*, que aporta el (28,6%) y aparece la opción *sí, siempre* con un (7,1%).

Análisis comparativo



Figuras del ítem 135. Me preocupo por aprender primeros auxilios en la actividad física. Pruebas de chi-cuadrado = 0.0078.

Es interesante destacar como en la valoración de septiembre los educandos señalaron de forma mayoritaria, (el 74,1%) la opción *no, nunca*, dejando un margen muy pequeño para todas las demás posibilidades (18,5%) para la alternativa *raras veces* y un (3,7%) para los dilemas *la mayoría de las veces*, *bastantes veces* y *algunas veces*, fruto de las elecciones de los alumnos.

En la valoración de Junio se produce un cambio significativo, ya que el porcentaje de la opción *no, nunca*, pasa al ((18,3%); valores como los de la alternativa *bastantes veces* pasa de un (3,7%) a un (21,2%); la opción *la mayoría de las veces* prácticamente se mantiene igual; la opción *sí, siempre* que no aparecía en la primera medición ahora sorprende con un (27,2%); y *algunas veces* del (3,7%) pasa al (30,3%), lo cual confirma la gran evolución de los alumnos en cuanto a la preocupación por aprender primeros auxilios en Educación Física a lo largo del curso escolar.

Cuando nos referimos de actividad física para la salud es necesario concretar en que ámbito nos movemos y sobre todo que el alumnado conozca los riesgos que puede conllevar esta práctica. En nuestra Unidad Didáctica de Condición Física Salud, así como a lo largo de todo el programa el valor salud siempre ha estado presente de manera intencional y transversal. Coincidimos con Devís Devís, J. (1993:81)⁸⁹ cuando dice que “*para que una práctica sea saludable debemos intentar beneficiarnos de sus efectos positivos y reducir al mínimo sus riesgos*”, de ahí la importancia de conocer primeros auxilios frente a problemas que puede suscitar la práctica de la actividad física.

⁸⁹ Devís Devís, José (1993). *Educación física deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid. VISOR DIS. S.A.

Ítem 136. Cumplimiento de las normas de seguridad cuando hago actividad física.

	Grupos-Género							
	Chico A.		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	16,7%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	5	41,7%	4	28,6%	3	23,1%	0	,0%
algunas veces	1	8,3%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%
bastantes veces	2	16,7%	0	0%	3	23,1%	5	35,7%
la mayoría de las veces	2	16,7%	1	7,1%	4	30,8%	3	21,4%
si, siempre	0	0%	3	21,4%	1	7,7%	2	14,3%

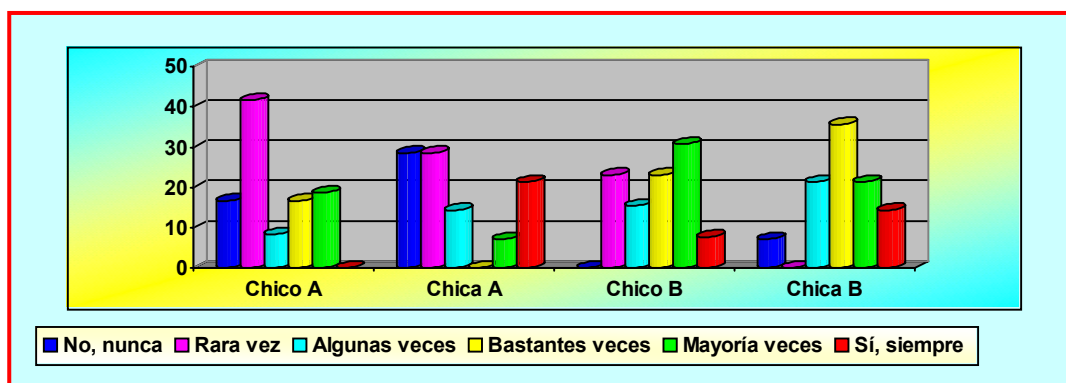
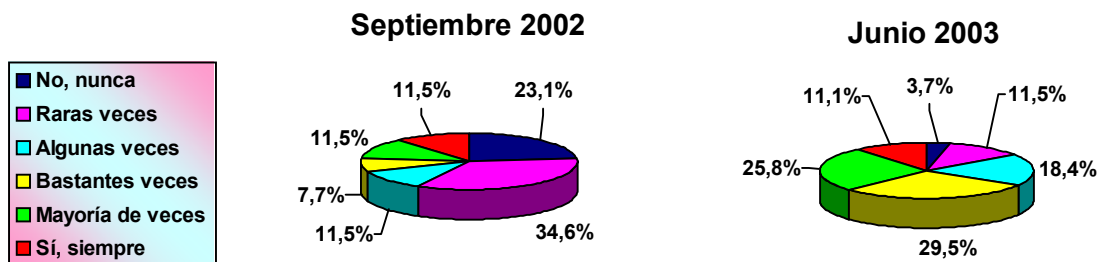


Tabla y Gráfico del Ítem 136. Cumplimiento de las normas de seguridad cuando hago actividad física.

En el primer sondeo, en el grupo de chicos, la opción *rara vez* acoge al (41,7%); más que las tres alternativas siguientes (*no, nunca, bastantes veces, y la mayoría de las veces*) que computan un (16,7%) cada una y la excepción de la opción *rara vez*; que no cuentan con mucho interés. En el grupo de chicas, la preferencia por las dimensiones *rara vez* y *no, nunca*, es clara, ya que cuentan con el (28,6%).

En la segunda valoración, en el grupo de chicos podemos comprobar la existencia de un ligero vuelco hacia las opciones *la mayoría de las veces* (30,8%) y *bastantes veces* (23,1%) con el mismo porcentaje que la opción *rara vez*; aportando valores menores las posibilidades *algunas veces* (15,4%) y *sí, siempre* con un (7,7%). En el grupo de chicas las tres últimas opciones acaparan el (71,5%); dejando un (21,4%) para la respuesta *algunas veces* y un (7,1%) para la opción *no, nunca*.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 136. Cumplo las normas de seguridad cuando hago actividad física. Pruebas de chi-cuadrado = 0.031

Destacamos como el hecho más importante, la confirmación de la significatividad estadística, tras el valor de Chi-Cuadrado de Pearson = 0.031 del ítem. 136. *Cumplo las normas de seguridad cuando hago actividad física.* Mirando el diagrama circular podemos comprobar la gran igualdad en la valoración del mes de septiembre, donde todas las opciones cuentan con electores; desde la menos predilecta la opción *bastantes veces* con un (7,7%) pasando por el (11,5%) de las respuestas *algunas veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*; hasta las disyuntivas *no, nunca*, con un (23,1%) y *raras veces* con un (34,6%) que son las más representativas.

Es importante la inclinación por la respuesta *bastantes veces* (29,5%) y *la mayoría de las veces* (25,8%) en la estimación de junio, y relevante la subida de la opción *algunas veces* (18,4%). Es representativo por un lado la igualdad en la elección *sí, siempre* (11,1%) el mes de septiembre y la escasa aceptación de la opción *no, nunca* (3,7%) y de la alternativa *raras veces* (11,5%) para los alumnos.

La idea del ejercicio físico como panacea universal es una valoración popular y superflua, ya que todo el ejercicio no es saludable (lo bueno no es la actividad en sí, sino como se lleva a efecto). Hemos seguido en nuestro programa el esquema de Torres Guerrero, J. y Rivera García, E.(1998:27)⁹⁰, en su trabajo *Indicadores de salud dinámica en los centros escolares*, en lo referido a las normas de seguridad que hay que tener en cuenta para que una actividad física sea saludable a nivel escolar especialmente en lo referido a la realización correcta de los ejercicios en sus aspectos cualitativos y cuantitativos.

⁹⁰ Torres Guerrero, Juan y Rivera García, Enrique (1998). Indicadores de salud dinámica en los centros escolares. *Revista de Educación* 11, 15-35.

Ítem 137. Cuido mi higiene personal.

	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
	algunas veces	0	,0%	0	,0%	2	15,4%	0
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
la mayoría de las veces	3	23,1%	1	7,1%	1	7,7%	5	38,5%
si, siempre	8	61,5%	12	85,7%	9	69,2%	8	61,5%

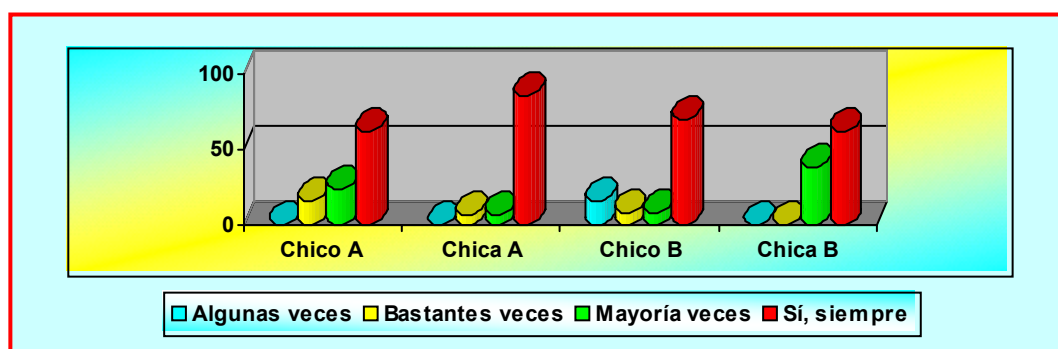


Tabla y Gráfico del Ítem 137. Cuido mi higiene personal.

Es revelador el hecho de que en las dos apreciaciones y en todos los grupos; la respuesta *sí, siempre*; es la de mayor predilección. En la valoración de principio de curso, en el grupo de los muchachos la opción *sí, siempre* (61,5%) destaca de forma solitaria sobre las opciones *la mayoría de las veces* y *bastantes veces*; pero en el grupo de chicas sus resultados son abrumadores (85,7%) ya que deja un escasísimo (7,1%) para las dos únicas alternativas que también computan (*la mayoría de las veces* y *bastantes veces*).

En los datos de final de curso referidos al grupo de chicos, los resultados son muy parecidos a los de septiembre; la principal diferencia está en la aparición en escena de la respuesta *algunas veces* con un (15,4%). En el caso del conjunto de las chicas solamente aportan valores dos opciones; *la mayoría de las veces* (38,5%) y *sí, siempre* (61,5%).

Estamos de acuerdo con la afirmación de Llanderas, P. y Méndez, M. (2003:12)⁹¹, cuando consideran que en materia de condición física salud, uno de los objetivos a alcanzar debería de ser el “*conocer y apreciar el propio cuerpo en sus posibilidades y limitaciones para afianzar hábitos autónomos de cuidado y salud personales, y de respeto y solidaridad con la salud de los otros*”.

⁹¹ Llanderas, Pilar y Méndez, Manuel (2003). *Educación en valores. Educación para la paz*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recursos educativos.

Ítem 138. Procuero asearme después de una clase de Educación Física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	5	38,5%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	4	30,8%	2	14,3%
la mayoría de las veces	1	7,7%	0	,0%	7	53,8%	4	28,6%
sí, siempre	0	,0%	3	21,4%	1	7,7%	7	50,0%

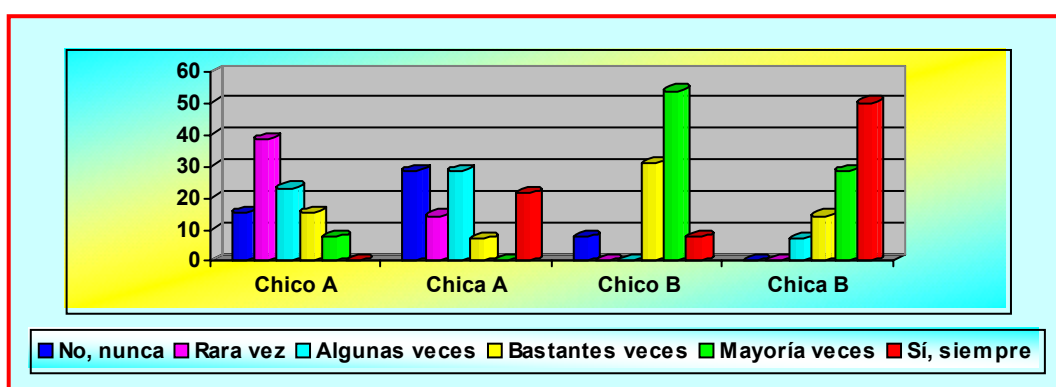
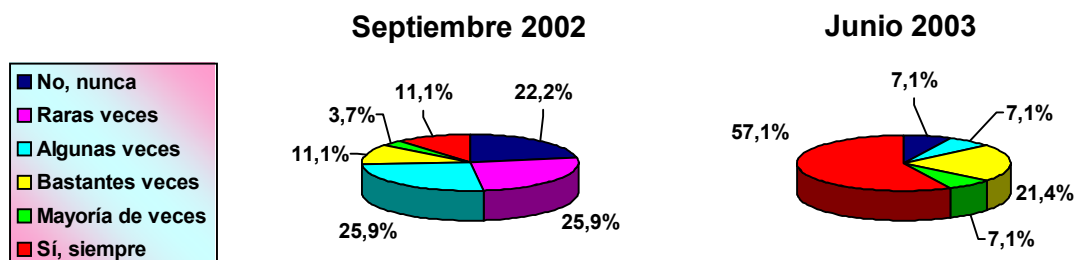


Tabla y Gráfico del Ítem 138. Procuero asearme después de una clase de Educación Física.

El cilindro que representa la respuesta *rara vez* en la primera evaluación del grupo de chicos, es el de mayor rango (38,5%); a su izquierda es interesante el valor de la disyuntiva *no, nunca* (15,4%) y a su derecha, caen los valores de forma gradual desde la alternativa *algunas veces* (23,1%) hasta la elección *sí, siempre* (0%). En el grupo de chicas destacan con un (28,6%) las dimensiones *no, nunca* y *algunas veces* y le siguen las elecciones *sí, siempre* (21,4%), *rara vez* (14,3%) y *bastantes veces* con un (7,1%).

En el segundo cálculo sobresale el verde de la alternativa *la mayoría de las veces* (53,8%) en el grupo de alumnos; y supone casi el doble de la preferencia *bastantes veces* (30,8%), que está muy por encima de las alternativas *no, nunca* y *sí, siempre* (7,7%). En el grupo de las alumnas la dimensión *sí, siempre* (50,0%) es la de mayor inclinación y bajan de forma progresiva las disyuntivas *la mayoría de las veces* (28,6%), *bastantes veces* (14,3%) y *algunas veces* (7,1%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 138. Procuero asearme después de una clase de Educación Física. Valor de chi-cuadrado = 0.017

Observando los diagramas circulares podemos realizar algunas consideraciones:

- La primera es la mayor proporción en la valoración del mes de septiembre de las respuestas *raras veces* y *algunas veces* con porcentajes iguales: (25,9%); lo mismo que las opciones *sí, siempre* y *bastantes veces* con un (11,1%).
- La segunda circunstancia valiosa es el importante interés de la respuesta *no, nunca* (22,2%) y la escasa atracción de la alternativa *la mayoría de las veces* con un (3,7%) en la estimación de septiembre.
- El tercer aspecto representativo es la pequeña inclinación por las dimensiones *no, nunca, algunas veces* y *la mayoría de las veces* con un (7,1%) en la segunda valoración.
- El cuarto hecho relevante, es el incremento de la preferencia *bastantes veces* (21,4%) y de forma especial el relevante porcentaje (57,1%) de la opción *sí, siempre* en el mes de junio.

Nuestros datos coinciden con las recomendaciones de De la Cruz, J. C. (1989)⁹²; Torres Guerrero, J. y Delgado Fernández, M. (1998)⁹³ y Tercedor Sánchez, P. (2001)⁹⁴ respecto a los aspectos higiénicos personales y su relación con la práctica físico-deportiva, cuando indican que se debe acostumbrar a los alumnos a que después de cada sesión de Educación Física es necesaria una ducha.

⁹² De la Cruz, Juan Carlos (1989). Capítulo. Higiene de la actividad física en edad escolar. *En Educación para la salud en la practica deportiva escolar*. Málaga. Unisport.

⁹³ Torres Guerrero, Juan y Delgado Fernández, Manuel (1998) Actividad física para la salud y el tiempo libre. *Revista Apef* nº 22,23 y 24, pp. 16 y ss.

⁹⁴ Tercedor Sánchez, Pablo (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla. Wanceulen.

Item 139. Pido a los compañeros/as que tienen poca higiene que la cuiden.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	9	64,3%	8	61,5%	2	14,3%
rara vez	3	23,1%	4	28,6%	0	,0%	4	28,6%
algunas veces	2	15,4%	0	,0%	1	7,7%	4	28,6%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	2	15,4%	0	,0%
la mayoría de las veces	0	,0%	0	,0%	2	15,4%	3	21,4%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%

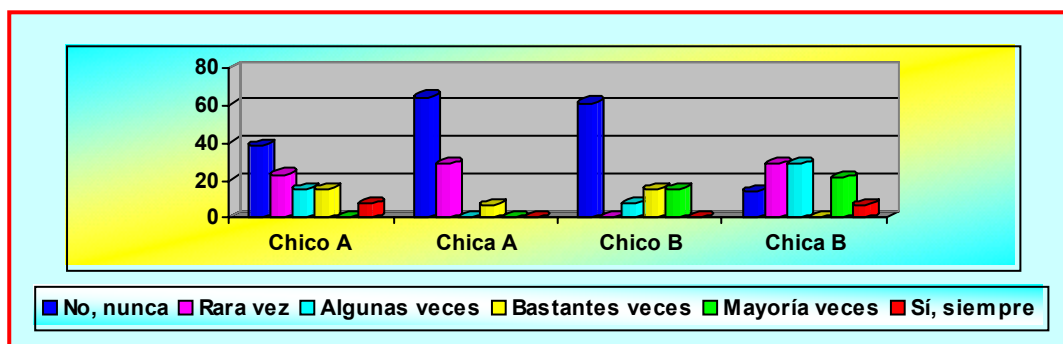


Tabla y Gráfico del Ítem 139. Pido a los compañeros/as que tienen poca higiene que la cuiden.

El grupo de chicas, en la primera pasación del cuestionario, muestra una tendencia importante por la respuesta *no, nunca* (64,3%) más del doble de la siguiente respuesta, *raras veces*, con un (28,6%) y que *bastantes veces* que proporciona un (7,1%). En el grupo de chicos *no, nunca* cuenta con un (38,5%). *Rara vez* aporta el (23,1%) y las alternativas *algunas veces* y *bastantes veces* el (15,4%), más que *sí, siempre* que solo lo hace en un (7,7%). En la segunda pasación en este último grupo, el valor de la disyuntiva *no, nunca* supera el (60%). En el grupo de chicas las proporciones están más distribuidas entre los valores de las opciones *rara vez* y *algunas veces* (28,6%). Y el porcentaje menor representado por la elección *sí, siempre* (7,1%).

Esta característica social de la salud es una llamada a descubrir que la salud es una tarea de todos y a todos nos implica, ya que no es posible mantener individuos saludables en sociedades "insalubres". (Cyberescuela 2002). Durante el curso hemos hecho mucho hincapié en que el alumnado entiende que el valor de la salud no es solo un bien individual, sino también lo es colectivo, al que hay que contribuir no solo con nuestras informaciones, sino con nuestro ejemplo.

Ítem 140. Siento una sensación placentera cuando llega la hora de Educación Física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	0	,0%	3	21,4%	1	7,7%	3	21,4%
bastantes veces	3	23,1%	3	21,4%	2	15,4%	3	21,4%
la mayoría de las veces	4	30,8%	1	7,1%	4	30,8%	6	42,9%
si, siempre	5	38,5%	5	35,7%	5	38,5%	2	14,3%

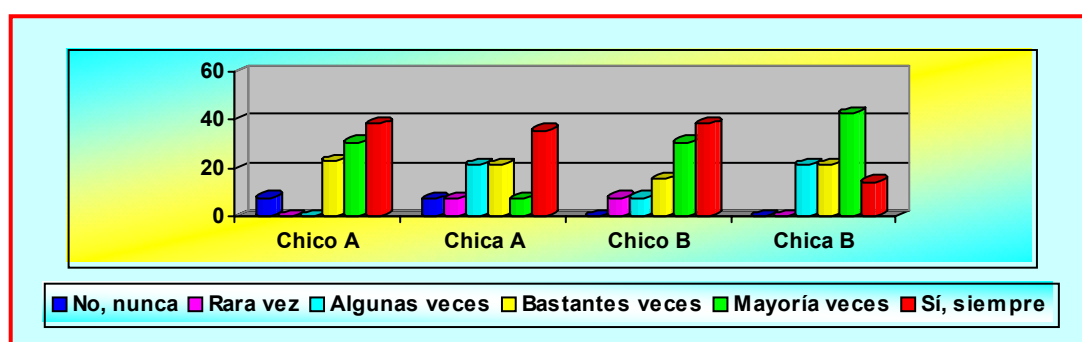


Tabla y Gráfico del Ítem 140. Siento una sensación placentera cuando llega la hora de Educación Física

Tres son las opciones que más preferencias aportan en el grupo de chicos en la valoración de septiembre: *sí, siempre* (38,5%), *la mayoría de las veces* (30,8%) y *bastantes veces* (23,1%). Solo el 7,7% apoya la respuesta *no, nunca*. En el conjunto de chicas la alternativa *sí, siempre* sigue siendo la más numerosa con un (38,5%) seguido de las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* con un (21,4%).

En la segunda prueba, en el caso de los chicos, las opciones *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* cuenta con el mismo porcentaje que en la primera; *bastantes veces* algo menos (15,4%) y *rara vez* y *la mayoría de las veces* (7,7%). En el grupo de chicas se incrementa de forma valiosa la alternativa *la mayoría de las veces* a un (42,9%).

Nos identificamos con la afirmación de García Ferrando, M. (1993:143)⁹⁵ “*si queremos que la actividad física tenga influencia en los jóvenes... no debemos convertir las clases de Educación Física en un lugar de aburrida disciplina corporal, sino de una fuente de motivaciones positivas hacia la cultura física*”.

⁹⁵ García Ferrando, Manuel (1993). *Los españoles y el deporte. (1980-1990). Un análisis sociológico*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Ítem 141. Vengo a clase con vestimenta y material adecuado.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
la mayoría de las veces	4	30,8%	2	14,3%	4	30,8%	4	28,6%
si, siempre	6	46,2%	11	78,6%	8	61,5%	9	64,3%

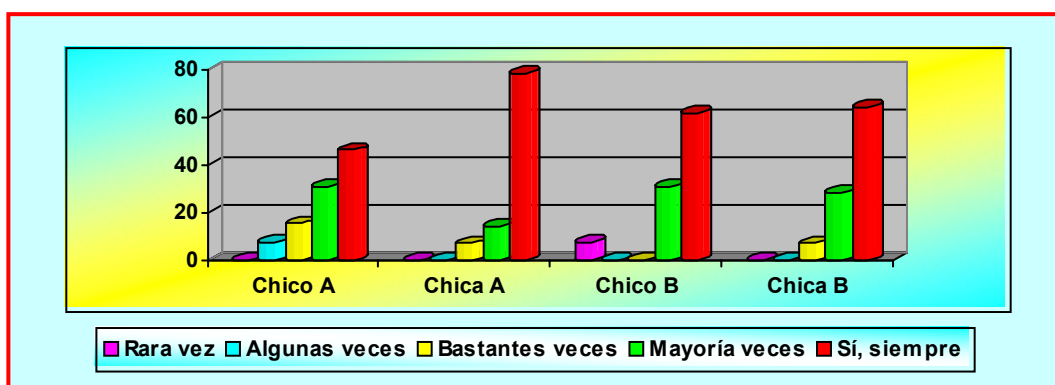


Tabla y Gráfico del Ítem 141. Vengo a clase con vestimenta y material adecuado.

Es especialmente importante el hecho de que en los dos cuestionarios y en todos los grupos; la respuesta *sí, siempre*; es la más atractiva. En la estimación de septiembre, en el grupo de chicos; la opción *sí, siempre* (46,2%); destaca sobre el resto de las opciones; pero en el grupo de chicas sus resultados son aún más expresivos (78,6%) ya que deja un (14,3%) para la posibilidad *la mayoría de las veces* y un escaso (7,1%) para la alternativa *bastantes veces*. En junio los resultados del grupo de chicos son muy parecidos a la primera toma; la principal diferencia está en la desaparición de la escena de las respuestas *algunas veces* y *bastantes veces*, y el aumento de la respuesta *sí, siempre* a un (61,5%). En el caso del conjunto de chicas solamente aportan valores tres dilemas; *sí, siempre* (64,3%), *la mayoría de las veces* (28,6%) y *bastantes veces* (7,1%).

Nuestros datos son más .positivos que los encontrados por Casimiro Andújar, A. J. (2002:130)⁹⁶ que aprecia un descenso de nivel de salubridad deportiva en los varones, e indica que para mejorar este aspecto sería necesario “revisar los contenidos de las clases de Educación Física”, evidentemente para potenciar este aspecto de la higiene.

⁹⁶ Casimiro Andujar, Antonio Jesús (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Ítem 142. Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	2	15,4%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	3	21,4%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	4	28,6%	1	7,7%	3	21,4%
la mayoría de las veces	2	15,4%	0	,0%	4	30,8%	3	21,4%
sí, siempre	2	15,4%	3	21,4%	4	30,8%	8	57,1%

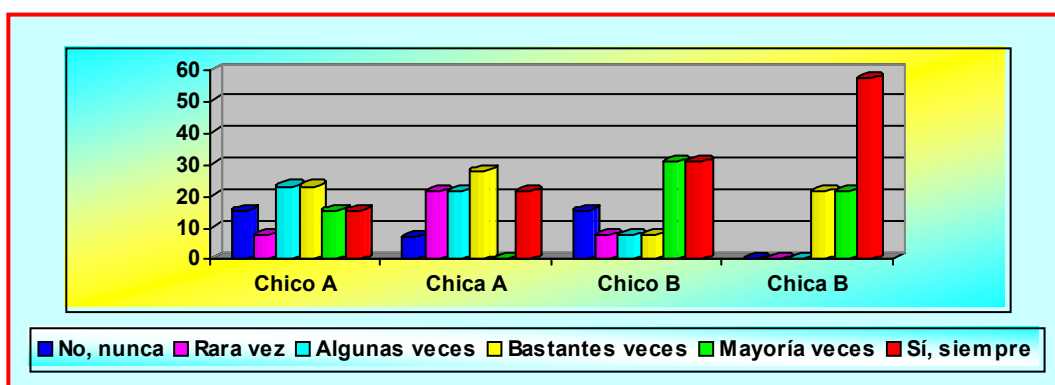
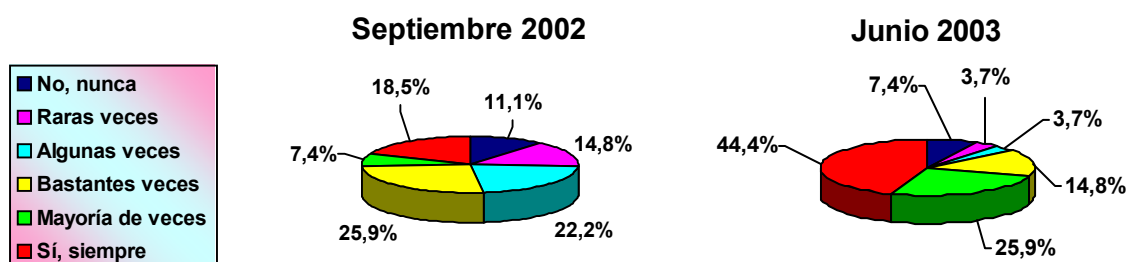


Tabla y Gráfico del Ítem 142. Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as.

Son dos las alternativas que cuentan con un mayor porcentaje en el grupo de chicos en el primer cuestionario en las opciones *bastantes veces* y *algunas veces* (23,1%). En el grupo de chicas tres respuestas suponen un 21,4% (*rara vez*, *algunas veces* y *sí, siempre*); la disyuntiva *bastantes veces* sube a un (28,6%), *no, nunca* apenas cuenta con el (7,1%).

En la segunda toma de datos se produce un vuelco claro hacia las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*; que en el grupo de chicos suponen un (30,8%) en las dos elecciones; dejando un (15,4%) para el dilema *no, nunca* y un (7,7%) para el resto. En el grupo de chicas es trascendental el incremento de la preferencia *sí, siempre* (57,1%) muy por encima del (21,4%) de las otras alternativas que computan (*la mayoría de las veces* y *bastantes veces*).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 142. Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as. Pruebas de chi-cuadrado = 0.034

Apreciamos como en la evaluación de septiembre todos los dilemas cuentan con algún porcentaje. Está el diagrama, en líneas generales bastante proporcionado; de manera que las respuestas se reparten como sigue; con menor proporción la alternativa *la mayoría de las veces* (7,4%), con un (11,1%) la opción *no, nunca* y (14,4%) *raras veces*; son mayores las atracciones de las disyuntivas *sí, siempre* (18,5%), *algunas veces* (22,2%) y *bastantes veces* que tiene un (25,9%); En la toma de datos de junio es insignificante la preferencia con la que cuenta la dimensión *algunas veces* y *raras veces* (3,7%) y poco predilectas también la elecciones *no, nunca* con un (7,4%) y *bastantes veces* (14,8%). La mayoría de las inclinaciones se centran en las alternativas *la mayoría de las veces* (25,9%), y sobre todo es trascendental la disyuntiva *sí, siempre* con un (44,4%).

Hemos insistido mucho durante el curso respecto a la toma de conciencia corporal y postural, movilidad articular, flexibilización de la musculatura, consiguiendo una actitud favorable a la prevención como lo demuestran los datos (Chi-cuadrado = 0.034). En este sentido hemos seguido las recomendaciones de Rodríguez García, P. L. (1998)⁹⁷, expuestas en su obra “*Fundamentos del esfuerzo físico como base de una adecuada sistematización*”.

⁹⁷ Rodríguez García, Pedro Luis (1998). *Fundamentos del esfuerzo físico como base de una adecuada sistematización*. Barcelona. PPU. S.A.

Ítem 143. Llevo una vida sana y saludable.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	4	28,6%	1	7,7%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	3	23,1%	2	14,3%
la mayoría de las veces	6	46,2%	5	35,7%	4	30,8%	5	35,7%
sí, siempre	3	23,1%	2	14,3%	5	38,5%	5	35,7%

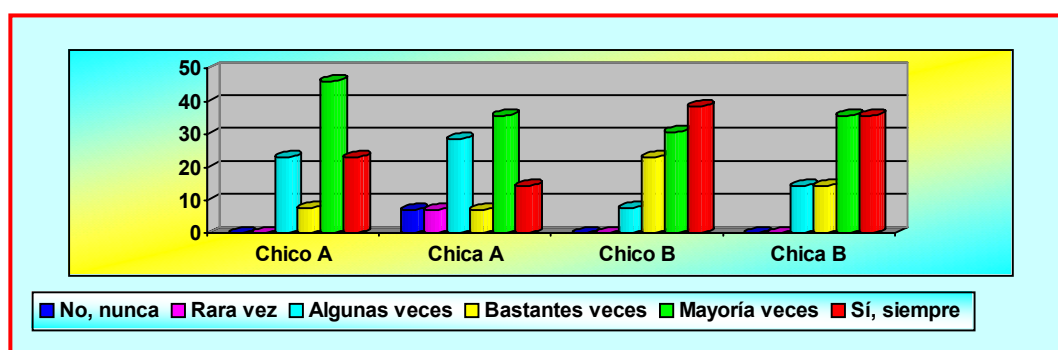


Tabla y Gráfico del Ítem 143. Llevo una vida sana y saludable.

En la primera evaluación y el grupo de chicos hay tres opciones con mayor atracción; *la mayoría de las veces* con un (46,2%) y las respuestas *sí, siempre* y *algunas veces* con un (23,1%). *Bastantes veces* aporta un (7,7%). En el grupo de chicas las disyuntivas de mayor interés son *la mayoría de las veces* también, con un (35,7%) y *algunas veces* (28,6%) y *sí, siempre* (14,3%). En la segunda evaluación, en el conjunto de alumnos la atracción *sí, siempre* (38,5%) es mayoritaria y *la mayoría de las veces* (30,8%); son algo menores la opción *bastantes veces* (23,1%) y *rara vez* (7,7%). En el grupo de chicas hay dos opciones con un valor considerable que son *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* y otras dos con valores menores que son las alternativas *algunas veces* y *bastantes veces* con un (14,3%).

Coinciden nuestros datos con los de Sánchez Bañuelos, F. (1996:107)⁹⁸ y los de Fox, K. y Biddle, S. (1988:72)⁹⁹, al considerar que “*la salud percibida es una buena pedagogía para los incrementos de ésta, así como todas las actividades que se realicen para reforzarla serán bien acogidas por el alumnado*”.

⁹⁸ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva

⁹⁹ Fox, K. y Biddle, S. (1988). The child's perspective in physical education. Part 2: Children's participation motives. *The British Journal of Physical education*, 19 (2), 79-82.

Ítem 144. Hago uso de los contenedores y papeleras de las pistas polideportivas.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	3	21,4%	2	15,4%	2	14,3%
la mayoría de las veces	3	23,1%	4	28,6%	3	23,1%	5	35,7%
si, siempre	3	23,1%	1	7,1%	6	46,2%	6	42,9%

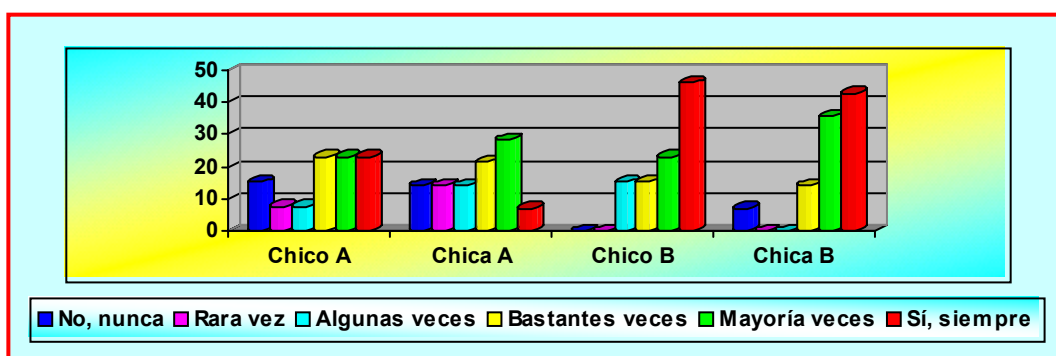


Tabla y Gráfico del Ítem 144. Hago uso de los contenedores y papeleras de las pistas polideportivas

En la primera prueba del grupo de chicas las tres respuestas situadas a la izquierda del diagrama de cilindros cuentan con un (14,3%), que es superado por las opciones *bastantes veces* (21,4%) y *la mayoría de las veces* con un (28,6%) y con porcentaje menor la opción *sí, siempre* (7,1%). En el grupo de chicos son las selecciones de la derecha las que tienen la misma proporción (23,1%) y con valores menores se presentan las disyuntivas *rara vez* y *algunas veces* (7,7%) y *no, nunca* (15,4%). En el cuestionario de junio, hay una gran inclinación en el grupo de chicos por la respuesta *sí, siempre* (46,2%); que permanece muy por encima de las dimensiones *la mayoría de las veces* (23,1%), *bastantes veces* y *alguna vez* (23,1%). En el grupo de chicas hay dos opciones con valores altos que son *sí, siempre* (42,9%) y *la mayoría de las veces* (35,7%) y otras dos con valores menores que son las alternativas *no, nunca* (7,1%) y *bastantes veces* con un (14,3%).

A este respecto de uso de equipamientos de limpieza, Tercedor Sánchez, P. (2001:67)¹⁰⁰ indican “que el talón de Aquiles de los parques de juego y de las instalaciones deportivas son los escasos recursos junto al incivismo predominante”, que hacen que estas instalaciones en demasiadas ocasiones sean lugares con escasa higiene y elevados desperfectos.

¹⁰⁰ Tercedor Sánchez, Pablo (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla. Wanceulen.

Ítem 145. Hago pruebas físicas en mi casa para apreciar mi mejora.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	8	57,1%	2	15,4%	1	7,7%
rara vez	3	23,1%	5	35,7%	3	23,1%	2	15,4%
algunas veces	3	23,1%	0	,0%	2	15,4%	7	53,8%
bastantes veces	0	,0%	1	7,1%	1	7,7%	2	15,4%
May. de veces	2	15,4%	0	,0%	2	15,4%	0	,0%
si, siempre	0	,0%	0	,0%	3	23,1%	1	7,7%

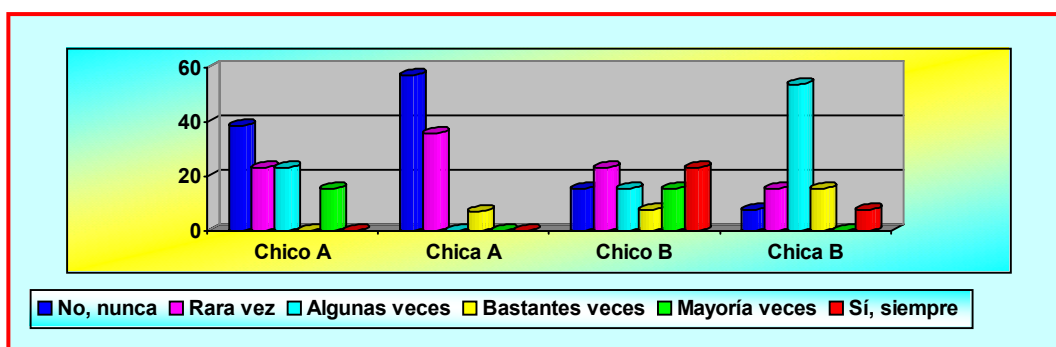


Tabla y Gráfico del Ítem 145. Hago pruebas físicas en mi casa para apreciar mi mejora.

Los porcentajes más elevados se agrupan en la zona izquierda de los gráficos en el primer cuestionario. En el grupo de chicos, es la opción *no, nunca* (38,5%) la más elevada, seguida de forma inmediata, por las alternativas *rara vez* y *algunas veces*. Pasa lo mismo en el grupo de chicas siendo la opción *no, nunca* (57,1%) la mayor; seguida por las disyuntiva *rara vez* (35,7%); aportando menor porcentaje la opción *bastantes veces* (7,1%).

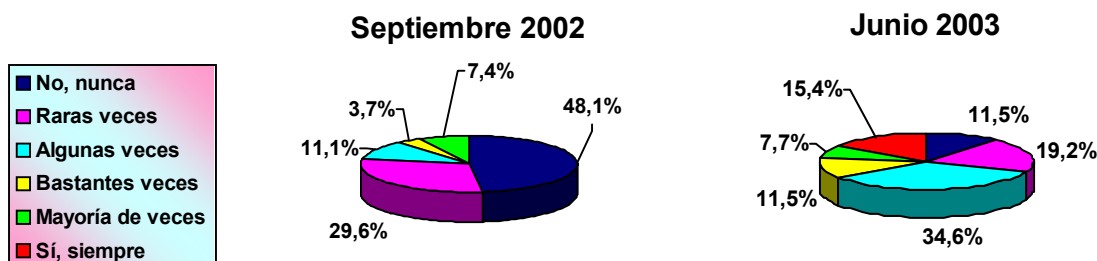
En el segundo cuestionario, en el grupo de chicos hay una gran proporción entre las respuestas, aunque hay unas ligeramente mayores (*rara vez* y *si, siempre* con un 23,1%) y otras algo menores (*no, nunca, algunas veces* y *la mayoría de las veces* con un 15,4%) y la opción *bastantes veces* algo mas escasa (7,7%). En el grupo de chicas hay una disyuntiva preferente que es *algunas veces*, que con un (53,8%) supera todas las demás juntas; *no, nunca* con un (87,7%) es la inferior porcentaje.

Hemos seguido las indicaciones expuestas por Torres Guerrero, J. (2000:78)¹⁰¹, respecto al aprendizaje de pruebas y test de manera correcta por

¹⁰¹ Torres Guerrero, Juan (2000). Dinámica de los esfuerzos en actividades de condición física y salud. En Salinas garcía, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

parte del alumnado. En sus palabras...”*Los alumnos podrán elegir y aprender la ejecución correcta de test y pruebas funcionales que utilizarán de manera personal en su evaluación de la condición física salud*”.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 145. Hago pruebas físicas en mi casa para apreciar mi mejora. Pruebas de chi-cuadrado = 0.011

Vemos en esta ocasión una distribución de las proporciones con cierto desequilibrio en los datos correspondientes a rimeros de curso, que contrasta con una mayor proporción en la segunda estimación, ya que todas las respuestas cuentan con algún porcentaje. En el sondeo de septiembre se destaca la opción *no, nunca* (48,1%) y *rara vez* (29,6%), seguida a gran distancia, por las disyuntivas *algunas veces* (11,1%), *la mayoría de las veces* (7,4%) y de forma minoritaria, *bastantes veces* con un (3,7%). En el diagrama de la derecha, las preferencias cambian y se produce un aumento de la opción *algunas veces* (34,6%). Las dimensiones *rara vez* y *no, nunca* descienden a un (19,2%) y un (11,5%); *sí, siempre* aparece con un (15,4%).y ascienden de forma mínima las respuestas *la mayoría de las veces* (7,7%) y *bastantes veces* a un (11,5%).

La significatividad estadística, (pruebas de Chi-cuadrado = 0.011) se produce fundamentalmente por el cambio de actitud experimentado por el grupo de chicos, más que en el de chicas, aunque también se puede apreciar cambio. Uno de nuestros objetivos es propiciar la autonomía del alumnado con respecto a la organización y realización de sus propias prácticas físicas.

Coincidimos con la opinión de Maurice Pieron (1988:33)¹⁰² cuando indica “*que el goce en la participación físico-deportiva favorece la autoestima y contribuyen a desarrollar participación continua más allá de la enseñanza obligatoria*”.

¹⁰² Pieron, Maurice (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid. Gymnos.

Item 146. Evito el consumo de alcohol y otras drogas que perjudican mi salud para hacer actividad física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
bastantes veces	0	,0%	0	,0%	2	16,7%	0	,0%
la mayoría de las veces	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
si, siempre	9	69,2%	13	92,9%	10	83,3%	14	100,0%

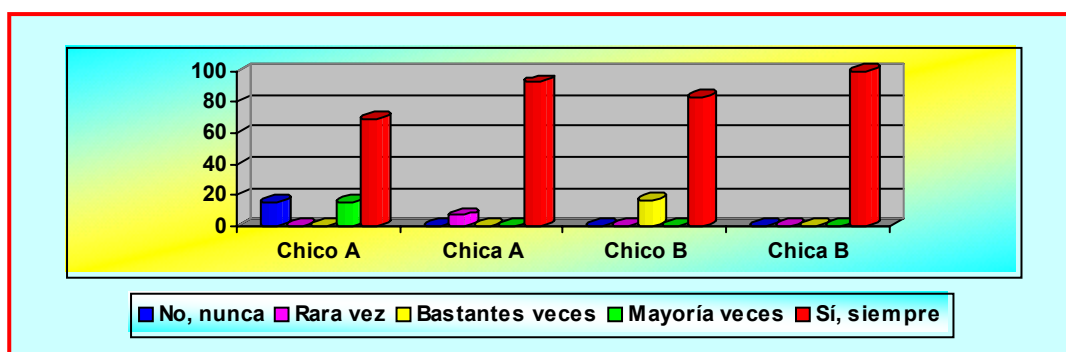


Tabla y Gráfico del Item 146. Evito el consumo de alcohol y otras drogas que perjudican mi salud para hacer actividad física.

Con una mirada somera al diagrama huelga cualquier comentario. Tanto en el primer sondeo como en el segundo y tanto en el grupo de chicos como en el de chicas, la respuesta que atrae al alumnado de una forma aplastante es la opción *sí, siempre*. En el grupo de chicos, en la primera pasación cuenta con un (69,2%) y solo computan además las respuestas *no, nunca* y *la mayoría de las veces* con un (15,4%). En el grupo de chicas solo aporta algo la alternativa *rara vez* (7,1%). En la segunda estimación en el grupo de chicos es ahora la alternativa *bastantes veces* la que resta un (16,7%). En el grupo de las chicas *si, siempre* cuenta con el (100%).

Tomando como referencia los datos que expone Casimiro Andujar, A. J. (2002:125)¹⁰³ relativos al consumo de alcohol en el grupo de último año de Educación Primaria (hemos escogido este grupo por estar mas cercano en edad a nuestros alumnos) son bastante parecidos: “*los escolares almerienses afirman en un (15,4%) que se han emborrachado alguna vez y en las chicas este porcentaje disminuye a un (4,5%)*”. La tendencia según los datos de Casimiro es a subir el consumo de alcohol en Secundaria, conclusión que nos hará permanecer en guardia durante los próximos años.

¹⁰³ Casimiro Andujar, Antonio Jesús (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Ítem 147. Me tomo las pulsaciones para comprobar mi frecuencia cardiaca.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	5	35,7%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	3	21,4%	4	30,8%	1	7,7%
algunas veces	6	46,2%	5	35,7%	0	,0%	4	30,8%
bastantes veces	1	7,7%	0	,0%	4	30,8%	1	7,7%
la mayoría de las veces	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	3	23,1%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	4	30,8%	4	30,8%

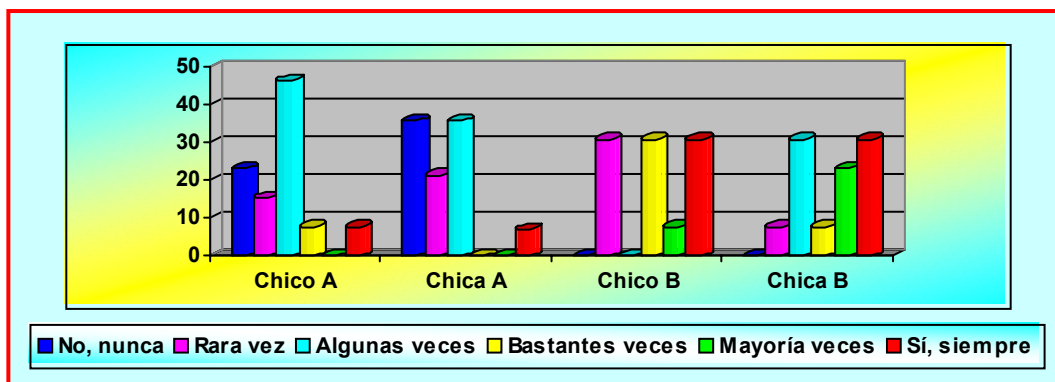
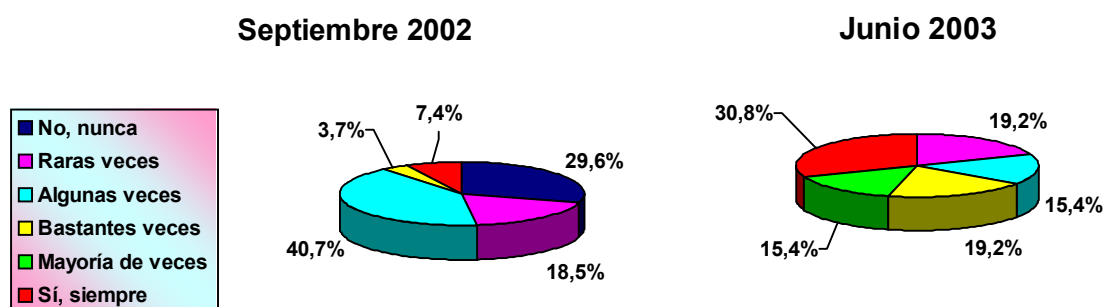


Tabla y Grafico del Ítem 147. Me tomo las pulsaciones para comprobar mi frecuencia cardiaca.

En el primer sondeo, los porcentajes más elevados se agrupan en las tres respuestas del lado izquierdo del diagrama. En el grupo de chicos, es la opción *algunas veces* (46,2%) la más elevada, seguida de forma inmediata, por las alternativas *no, nunca* (23,1%) y *rara vez*, dejando menor computo para las respuestas *bastantes veces* y *sí, siempre* con un. (7,7%) cada una. Pasa lo mismo en el grupo de chicas, siendo la opción *no, nunca* (35,7%) la mayor junto con *algunas veces*; seguida por la opción *rara vez* (21,4%).

En el segundo cálculo, en el grupo de los chicos aportan la misma proporción (30,8%) las respuestas *rara vez*, *bastantes veces* y *sí, siempre* y otra menor (*la mayoría de las veces* con un 7,7%). En el grupo de chicas hay dos elecciones preferentes que son *algunas veces* con un (30,8%) seguida de *la mayoría de las veces* (23,1%), y *rara vez* y *bastantes veces* con el mismo porcentaje (7,7%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 147. Me tomo las pulsaciones para comprobar mi frecuencia cardiaca. Pruebas de chi-cuadrado = 0.010

En el primer diagrama circular predominan los colores representativos de las opciones *no, nunca* (29,6%), *algunas veces* (40,7%) y *raras veces* (18,5%) sobre las opciones *bastantes veces* (3,7%) y *si, siempre* (7,4%).

En el diagrama de la derecha correspondiente a los datos globales del grupo en junio; los colores situados en el cuadro de leyenda en los tres últimos lugares cobran protagonismo; acaparando el mayor número de preferencias la opción *sí, siempre* con un (30,8%); *bastantes veces* (19,2%) y *raras veces* con el mismo porcentaje, seguidas de la *mayoría de las veces* (15,4%) y *algunas veces* (15,4%). Ni siquiera computa la opción *no, nunca*.

Gutiérrez Sainz, Á. (2002:55)¹⁰⁴, considera al respecto que “*la frecuencia cardiaca ha sido una de las formas más habituales de controlar el nivel de esfuerzo, tanto en acciones de entrenamiento como en competición*”.

La frecuencia cardiaca como un indicador de la carga ha tenido un tratamiento didáctico en la mayoría de las clases y desde principio de curso. El alumnado no estaba acostumbrado a realizar tomas de frecuencia cardiaca y ha sido durante este curso dónde han aprendido el procedimiento correcto de su control y sobre todo han comprendido la relación entre la frecuencia cardiaca y la intensidad del ejercicio.

¹⁰⁴ Gutiérrez Sainz, Ángel (1999). La intensidad del ejercicio factor crítico entre la salud y la enfermedad. En Salinas García, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 148. Utilizo ropa deportiva con una talla adecuada y en buen uso (estado).

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	0	,0%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	3	23,1%	0	,0%	1	7,7%	1	7,1%
la mayoría de las veces	3	23,1%	2	14,3%	1	7,7%	2	14,3%
si, siempre	5	38,5%	12	85,7%	9	69,2%	10	71,4%

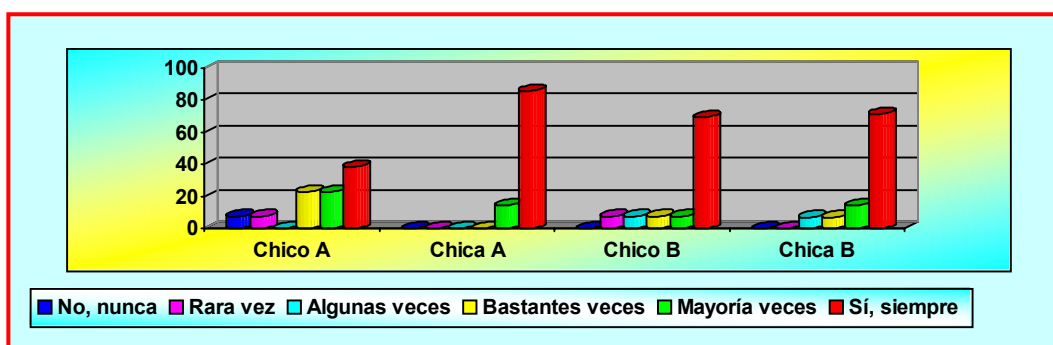


Tabla y Figuras del Item 148. Utilizo ropa deportiva con una talla adecuada y en buen uso (estado).

Consideramos reveladora la circunstancia de que en los dos cuestionarios y en todos los grupos; la respuesta *sí, siempre*; es la de mayor inclinación. En la primera estimación (de septiembre), en el grupo de chicos; la opción *sí, siempre* (38,5%); destaca sobre las disyuntivas *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* (con un 23,1% cada una) y estas sobre *no, nunca* y *rara vez* (7,7% ambas). En el grupo de chicas sus resultados son muy expresivos (85,7%) en la opción *sí, siempre* lo que deja un (14,3%) para la posibilidad *la mayoría de las veces*. En junio, en el grupo de chicos, todas las respuestas que computan lo hacen con un (7,7%) y el dilema *sí, siempre* cuenta un (69,2%). En el caso del conjunto de chicas solamente aportan valores cuatro elecciones; *sí siempre* (71,4%), *la mayoría de las veces* (14,3%), *bastantes veces* y *algunas veces* con el (7,1%).

Nos parece muy acertada la opinión de Delgado Fernández, M. (2000:44)¹⁰⁵, cuando considera “*que hay que crear en el alumnado una actitud crítica hacia los patrones consumistas de nuestra sociedad*”.

¹⁰⁵ Delgado Fernández, M. (2000). Actividad física y hábitos de salud. En Salinas García, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Ítem 149. Me hidrato, (bebo agua) después de hacer actividad física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
bastantes veces	0	,0%	4	28,6%	1	7,7%	1	7,1%
la mayoría de las veces	5	38,5%	5	35,7%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	4	30,8%	5	35,7%	9	69,2%	9	64,3%

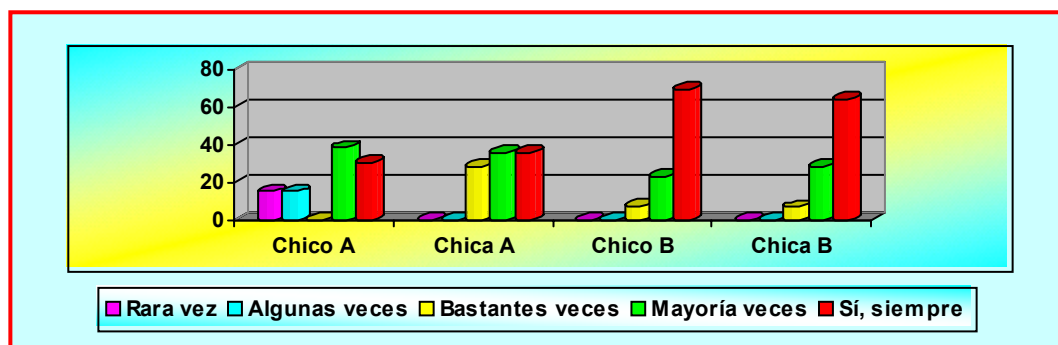


Tabla y Gráfico del Ítem 149. Me hidrato, (bebo agua) después de hacer actividad física.

En la apreciación de junio y en los dos grupos; la respuesta *sí, siempre*; es la de mayor predilección. En el grupo de chicos acapara el (30,8%), dejando un (23,1%) para la alternativa *la mayoría de las veces* y un escaso (7,7%) para *bastantes veces*. En el caso del conjunto de chicas es casi idéntico al anterior; pues solamente aportan valores tres dilemas; *sí, siempre* con un (64,3%), *la mayoría de las veces* (28,6%) y *bastantes veces* (7,1%).

En la valoración que hacíamos a principio de curso, en el grupo de los muchachos; la opción *la mayoría de las veces* (38,5%) destaca sobre las disyuntivas *sí, siempre* (30,8%) y *rara vez* y *algunas veces* (15,4% cada una) En el grupo de chicas los resultados de las tres opciones que computan (*sí, siempre, la mayoría de las veces* y *bastantes veces*) son muy igualados.

Es necesario una hidratación continuada, porque en opinión del profesor Delgado Fernández, M. (2000:44)¹⁰⁶, "*pueden ser causa de lesión y enfermedad grave y por los problemas termorreguladores que tienen los alumnos, ... se produce una gran pérdida de agua por la sudoración*".

¹⁰⁶ Delgado Fernández, M. (2000). Actividad física y hábitos de salud. En Salinas García, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 150. Me divierto sanamente y lo paso bien en clase de Educación Física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	0	,0%	3	21,4%	0	,0%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	3	21,4%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	6	46,2%	1	7,1%	3	23,1%	6	42,9%
si, siempre	4	30,8%	5	35,7%	7	53,8%	5	35,7%

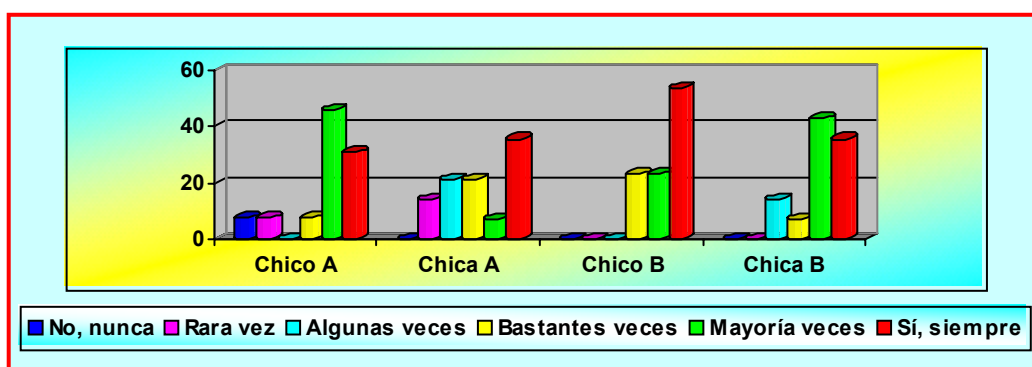


Tabla y Gráfico del Item 150. Me divierto sanamente y lo paso bien en clase de E. Física.

En los dos sondeos y en todos los grupos; las respuestas *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* son las más atractivas. En la estimación de septiembre, en el grupo de chicos; la opción *sí, siempre* (30,8%), y sobre todo la disyuntiva *la mayoría de las veces* (46,2%); destacan sobre las demás opciones. En el grupo de las chicas, los resultados de la opción *si, siempre* son expresivos (35,7%). En la segunda toma de datos, del grupo de chicos hay que destacar las respuestas *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* que cuentan con un (23,1%) y *sí, siempre* sobresale con un (53,8%). En el caso del conjunto de las chicas aportan valores cuatro dilemas; Los mayores *sí, siempre* (35,7%) y *la mayoría de las veces* (42,9%) y los mas bajos *algunas veces* (14,3%) y *bastantes veces* (7,1%).

En la investigación de Casimiro Andujar, A. J. (2002:136)¹⁰⁷ se señala que a los alumnos de último curso de Primaria “*les gusta en un (82,9%) la Educación Física, frente al (69,5%) de las alumnas*”. Lo preocupante es que a final de la Secundaria estos valores bajan de manera significativa, hecho que nos hace estar alerta sobre todo en cuanto a la metodología a utilizar, para que estos datos no se reproduzcan en nuestro centro.

¹⁰⁷ Casimiro Andujar, Antonio Jesús (2002). *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Item 151. Evito fumar porque perjudica mi salud para hacer actividad física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	1	7,1%
si, siempre	10	76,9%	13	92,9%	12	92,3%	12	85,7%

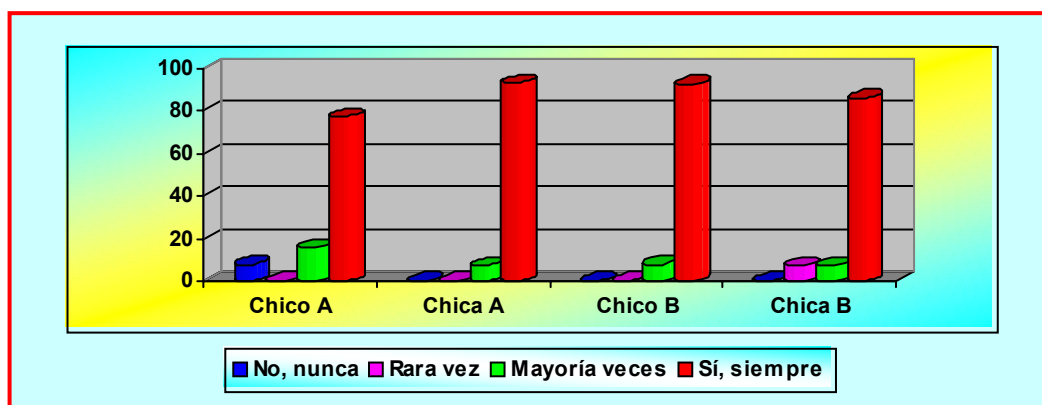


Tabla y Gráfico del Ítem 151. Evito fumar porque perjudica mi salud para hacer actividad física.

Sorprendente una característica que se repite en las dos estimaciones y en los dos grupos; estamos hablando del gran interés mostrado por la elección *sí, siempre* que en todos los casos supera el (76,9%); y la escasa atracción de la alternativa *la mayoría de las veces*, la única respuesta que también se repite siempre con un (7,1%), a excepción de la primera valoración en el grupo de los chicos que aporta un (15,4%); acompañado por el (7,7%) de la dimensión *no, nunca*.

Estamos totalmente de acuerdo con las opiniones Mendoza, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J. M. y col. (1994:257)¹⁰⁸ cuando nos indican que “*fomentar que los escolares no experimenten con el tabaco resulta preventivo de un posterior consumo del mismo, ya que el mero hecho de retrasar la edad de inicio disminuye la probabilidad de que la persona se convierta en fumadora*”.

¹⁰⁸ Mendoza, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid. Consejo Superior de Deportes.

4.2.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Juegos y Deportes.

Item 152. Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	2	14,3%	1	7,7%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	6	42,9%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	2	15,4%	4	28,6%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	4	30,8%	7	50,0%
la mayoría de las veces	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
si, siempre	2	15,4%	1	7,1%	6	46,2%	2	14,3%

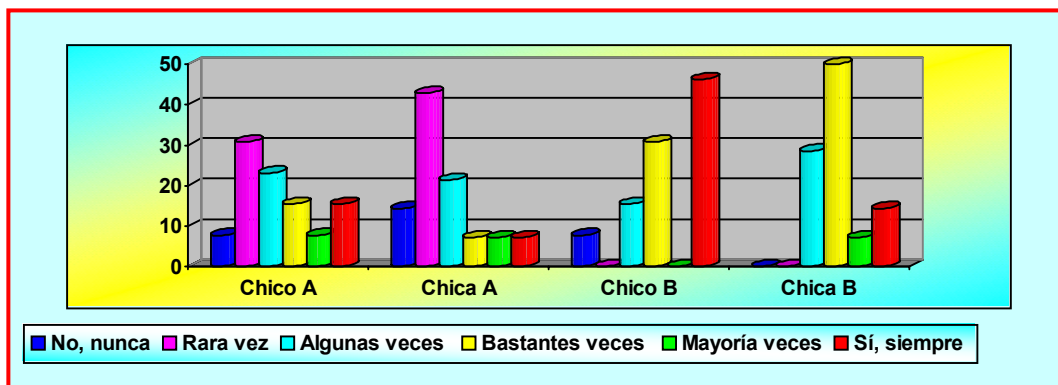
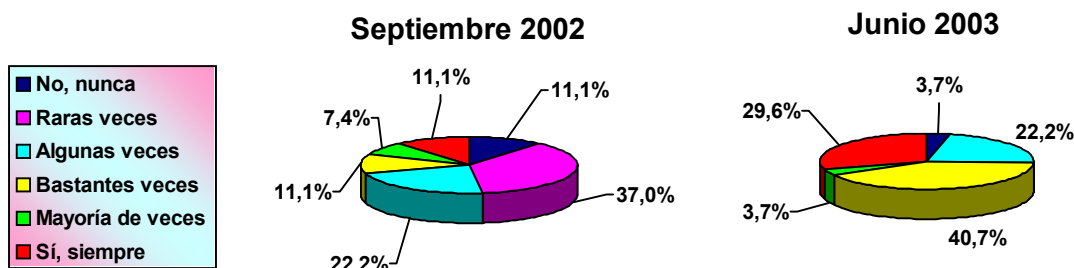


Tabla y Gráfico del Item 152. Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física.

Se presentan en el primer sondeo del grupo de los muchachos tres parejas de porcentajes igualados: las de menor valor *no, nunca* y *la mayoría de las veces* con un (7,7%). Las intermedias *sí, siempre* y *bastantes veces* con un (15,4%) y las de mayor atracción *algunas veces* (21,4%) y *rara vez* (30,8%). En la segunda valoración incrementan sus números las opciones *sí, siempre* a un (46,2%) y *bastantes veces* a un (30,8%) y disminuye la alternativa *algunas veces* a un (15,4%). La opción *no, nunca* permanece igual. En el grupo de chicas, en la primera evaluación son bastante superiores las opciones *rara vez* (42,9%) y *algunas veces* (23,1%); algo menor es la posibilidad *no, nunca* (14,3%) y muy por debajo quedan los dilemas *bastantes veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (7,7%).

En la segunda toma de datos, *algunas veces* (28,6%), *sí, siempre* (14,3%) y *bastantes veces* (50,0%), sobre todo, aumentan sus proporciones; la alternativa *la mayoría de las veces* permanece igual.

Análisis comparativo



Figuras del Item 152. Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física. Pruebas de chi-cuadrado = 0.003

Mirando los colores de las dos figuras circulares podemos comprobar el relativo equilibrio en la valoración del mes de septiembre, donde todas las opciones cuentan con electores; desde la menos predilecta la *opción la mayoría de las veces*, con un (5,8%) y las tres disyuntivas que aportan un 8,7% (*no, nunca, sí, siempre y bastantes veces*), hasta las más representativas, que son las opciones *raras veces* (29%) y *algunas veces* (39,2%). Es trascendente la subida en la inclinación por la respuesta *bastantes veces* (40,7%) y *sí, siempre* (29,6%) en la estimación de junio, y relevante el descenso de las opciones *la mayoría de las veces* a un (3,7%); *no, nunca* a un (3,7%) y *algunas veces* a un (22,2%) y la desaparición de la atracción de la alternativa *raras veces*, en la segunda valoración para los alumnos.

Ocurre igual que en el ítem 147 relativo a la toma de pulsaciones. Ha sido este curso cuando el alumnado ha tomado conciencia de la importancia que tiene el calentamiento para su salud. Hemos seguido las recomendaciones de Torres Guerrero, J. (1996:325)¹⁰⁹ en el sentido “*de que el alumnado conociese la necesidad de realizar un calentamiento antes de cada una de las actividades físicas que realizasen, ya fuese en clase de Educación Física o en las actividades extraescolares*”. Hemos insistido mucho durante el curso en que aprendiesen a valorar los efectos positivos de realizar estas actividades para la prevención de lesiones, para la adaptación de los sistemas corporales y para adecuar la intensidad de la actividad que se va a realizar después.

¹⁰⁹ Torres Guerrero, Juan (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada. Rosillo's. Proyecto Sur.

Item 153. Hago deporte habitualmente fuera de las clases de Educación Física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	1	7,7%	7	50,0%	2	15,4%	4	28,6%
algunas veces	4	30,8%	2	14,3%	2	15,4%	2	14,3%
bastantes veces	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
la mayoría de las veces	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	3	21,4%
si, siempre	3	23,1%	1	7,1%	7	53,8%	3	21,4%

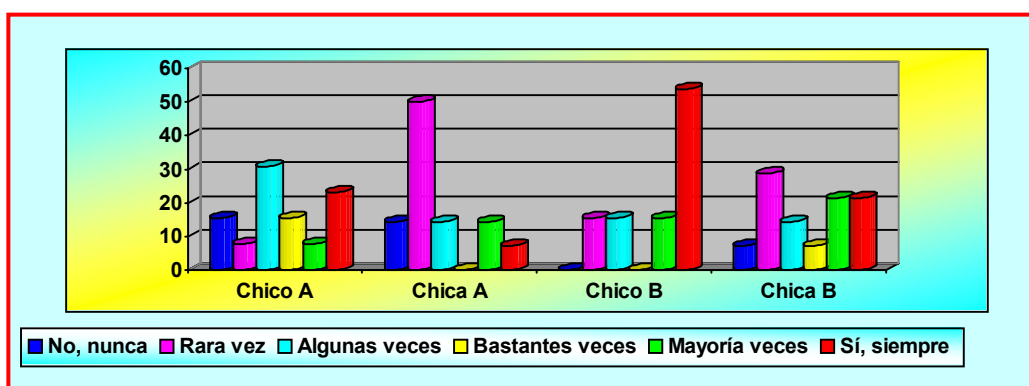


Tabla y Gráfico del Item 153. Hago deporte habitualmente fuera de las clases de Educación Física.

Apreciamos en el grupo de chicas, en la primera evaluación que son bastante superiores la opción *rara vez* (50%) a la que se suman el trío de alternativas con un (14,3%): *algunas veces*, *no, nunca* y *la mayoría de las veces*. *Sí, siempre* con un (7,7%) es la menos atractiva. En la segunda toma de datos, *rara vez* (28,6%) y *algunas veces* (14,3%) recortan sus porcentajes, obtenido *sí, siempre* (21,4%). En el primer sondeo del grupo de muchachos las opciones de mayor atracción son *algunas veces* (30,8%) y *sí, siempre* (23,1%). En la segunda valoración incrementan sus números las opciones *sí, siempre* a un (53,8%) y *la mayoría de las veces* aportan un (15,4%).

El grupo de chicos en las dos valoraciones presenta mayor participación en actividades extraescolares. Este hecho constatado por nosotros coincide con los datos del Servicio de Deportes de la Diputación de Granada, que los jóvenes que participan en sus actividades deportivas un (59,1%) de chicos y un (40,9%) de chicas. En términos absolutos en la investigación de Casimiro Andujar, A. J. (2000:94), los alumnos de Secundaria practican actividades extraescolares en un (47,5%), mientras las alumnas lo hacen en un (23,7%).

Item 154. Suelo hacer deporte durante todo el año.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	0	,0%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
rara vez	1	7,7%	3	21,4%	0	,0%	3	21,4%
algunas veces	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	2	14,3%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	5	41,7%	2	14,3%
la mayoría de las veces	0	,0%	0	,0%	1	8,3%	1	7,1%
sí, siempre	7	53,8%	3	21,4%	6	50,0%	5	35,7%

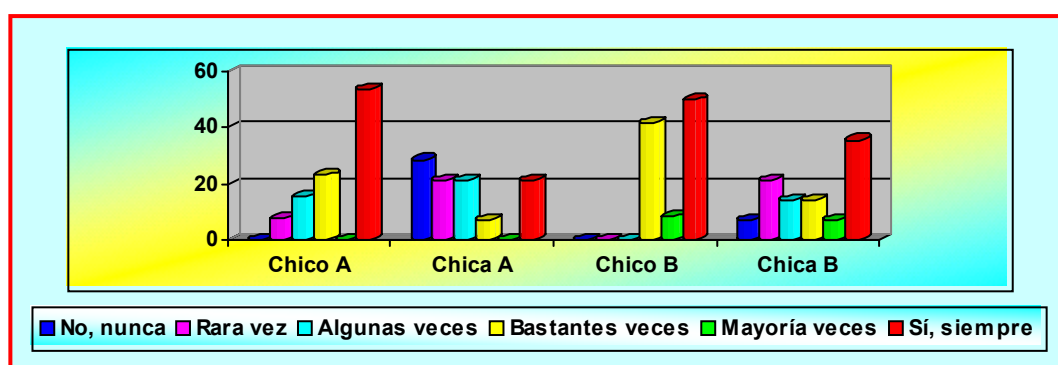


Tabla y Gráfico del Ítem 154. Suelo hacer deporte durante todo el año.

En el grupo de chicos en la primera valoración la opción *sí, siempre* (53,8%) supera la suma de las otras tres que computan: *bastantes veces* (23,1%), *algunas veces* (15,4%) y *rara vez* (7,7%). En la segunda valoración la alternativa *sí, siempre* con un (50,0%) iguala las disyuntivas *la mayoría de las veces* (8,3%) y *bastantes veces* (41,7%). En la primera apreciación del grupo de las chicas hay un mayor equilibrio entre los porcentajes: la respuesta *no, nunca* es algo mayor (28,6%); *bastantes veces* (23,1%), es algo menor que los porcentajes predominantes (21,4%) de las elecciones *sí, siempre*, *rara vez* y *algunas veces*. En la segunda valoración, las chicas se muestran con mayor atracción hacia el dilema *sí, siempre* (35,7%) y *bastantes veces* con un (14,3%).

Blázquez Sánchez, D. (1999:43)¹¹⁰ entiende a este respecto que “*el deporte solo es educativo cuando el profesor o el deportista lo utiliza como objeto y medio de educación, cuando lo integra con orden y método en un programa coherente, cuando la actividad práctica y la reflexión se convierten en una actividad continuada*”.

¹¹⁰ Blázquez Sánchez, Domingo (1999). El deporte escolar y la *Iniciación deportiva*. Barcelona. INDE Publicaciones.

Item 155. Evito la práctica del deporte cuando estoy enfermo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	2	14,3%
algunas veces	5	38,5%	2	14,3%	2	15,4%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	2	15,4%	3	21,4%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	3	21,4%	6	46,2%	5	35,7%

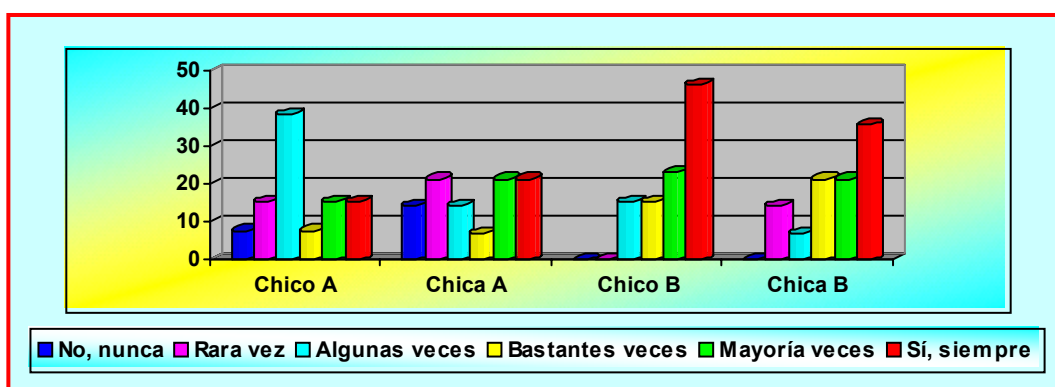


Tabla y Gráfico del Item 155. Evito la práctica del deporte cuando estoy enfermo.

En el grupo de los chicos, en la primera valoración, son las selecciones de la derecha; *la mayoría de las veces* y *si, siempre* las que tienen la misma proporción (15,4%); la alternativa *algunas veces* (38,5%) es la más valorada y con valores menores se presentan las disyuntivas *rara vez* (15,4%), *no, nunca* y *bastantes veces* (7,7%). En el sondeo de junio de estos, hay una gran inclinación por la respuesta *sí, siempre* (46,2%); que permanece muy por encima de las dimensiones *la mayoría de las veces* (23,1%), *bastantes veces* y *alguna vez* (15,4%).

En el grupo de chicas, en la valoración de septiembre hay tres opciones con un valor considerable que son *sí, siempre*, *la mayoría de las veces* y *rara vez* (21,4%) y otras dos con valores menores que son *no, nunca* y *algunas veces* (14,3%) y *bastantes veces* con un (7,1%). En junio las respuestas situadas a la izquierda del diagrama de cilindros computan poco, y las de la derecha mucho más: *bastantes veces* con *la mayoría de las veces* computan un (21,4%) y con porcentaje mayor la opción *sí, siempre* (35,7%).

Ítem 156. Hago ejercicios de elasticidad o estiramientos después de la práctica de algún deporte.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	4	30,8%	9	64,3%	1	7,7%	2	14,3%
rara vez	5	38,5%	3	21,4%	3	23,1%	2	14,3%
algunas veces	1	7,7%	1	7,1%	3	23,1%	4	28,6%
bastantes veces	2	15,4%	0	,0%	2	15,4%	1	7,1%
la mayoría de las veces	0	,0%	0	,0%	2	15,4%	2	14,3%
si, siempre	1	7,7%	1	7,1%	2	15,4%	3	21,4%

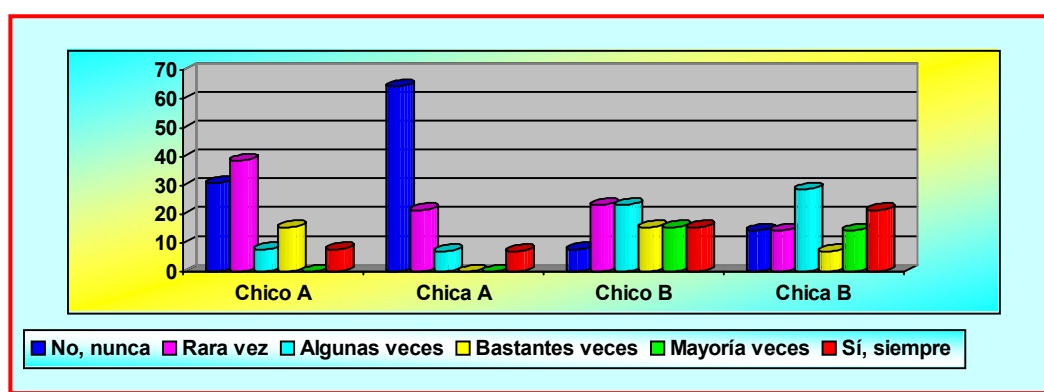
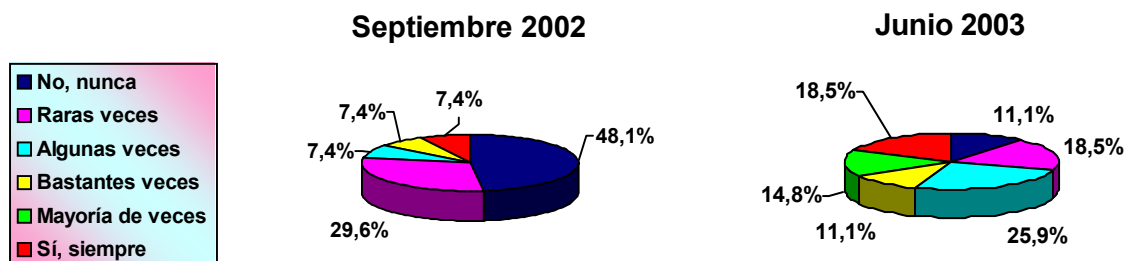


Tabla y Gráfico del Ítem 156. Hago ejercicios de elasticidad o estiramientos después de la práctica de algún deporte.

En la primera estimación y en los dos grupos, el mayor número de inclinaciones se centran en las alternativas de la izquierda. En el grupo de los chicos las preferencias *no, nunca* y *algunas veces* aportan casi el (70%) entre las dos; dejando porcentajes pequeños para las alternativas *algunas veces* y *sí, siempre* (7,7%) y algo mayor para la opción *bastantes veces* (15,4%). En el grupo de chicas, la disyuntiva *no, nunca* acumula el (64,3%); siendo *rara vez* la siguiente predilecta con un (21,4%) y muy escasas los dilemas *algunas veces* y *sí, siempre* (7,1%).

En la segunda evaluación, las diferentes alternativas aparecen más proporcionadas, de tal forma que en el grupo de chicos las tres opciones de la derecha cuentan con un (15,4%); *rara vez* y *algunas veces* aportan algo más (un 23,1%) y la elección *no, nunca* baja a un (7,7%). En el grupo de chicas son las respuestas *no, nunca*, *rara vez* y *la mayoría de las veces* las que cuentan con el mismo porcentaje (un 14,3%). Son algo mayores las alternativas *algunas veces* (28,6%) y *sí, siempre* (21,4%) y es menor la opción *bastantes veces* con (7,1%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 156. Hago ejercicios de elasticidad o estiramientos después de la práctica de algún deporte. Pruebas de chi-cuadrado = 0.010

Podemos apreciar en la estimación de septiembre que hay dos alternativas mayoritarias; *no, nunca* (48,1%) y *raras veces* con un (29,6%); el resto de opciones comparativamente son menores; cuentan con un (7,4%) las opciones *algunas veces*, *bastantes veces* y *sí, siempre*. En la apreciación de junio, los dilemas que disminuyen su atracción son *raras veces* a un (18,5%), y una drástica disminución de la opción *no, nunca* a un (11,1%). Las demás alternativas se incrementan; así, se muestra más atractiva *algunas veces* con el (25,8%), también se han visto reforzadas de forma valiosa a un (14,8%) *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* hasta el 18,5%; aumenta al (11,1%) la respuesta *bastantes veces*.

Ambos grupos han modificado sus conductas durante el curso como lo revela la significatividad estadística (chi.cuadrado = 0.010). En la misma línea que expresábamos en el ítem 152 referido al calentamiento, nos referimos en éste. El conocimiento de los efectos de la recuperación como una acción educativa más hace que el alumnado en opinión de Casamort Ayats, J. (1999:51)¹¹¹ “*experimente cambios significativos en su personalidad. Dichos cambios pueden entenderse como una adquisición de conductas, comportamientos, conocimientos y habilidades que anteriormente no se tenían*”.

¹¹¹ Casamort Ayats, Jaume (1999). Características pedagógicas del deporte. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

4.3.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Condición Física Salud.

Item 157. Entiendo que la mejora de mi condición física depende de mi esfuerzo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
rara vez	2	15,4%	6	42,9%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	2	14,3%
bastantes veces	4	30,8%	1	7,1%	1	7,7%	4	28,6%
la mayoría de las veces	2	15,4%	4	28,6%	3	23,1%	3	21,4%
sí, siempre	3	23,1%	1	7,1%	6	46,2%	5	35,7%

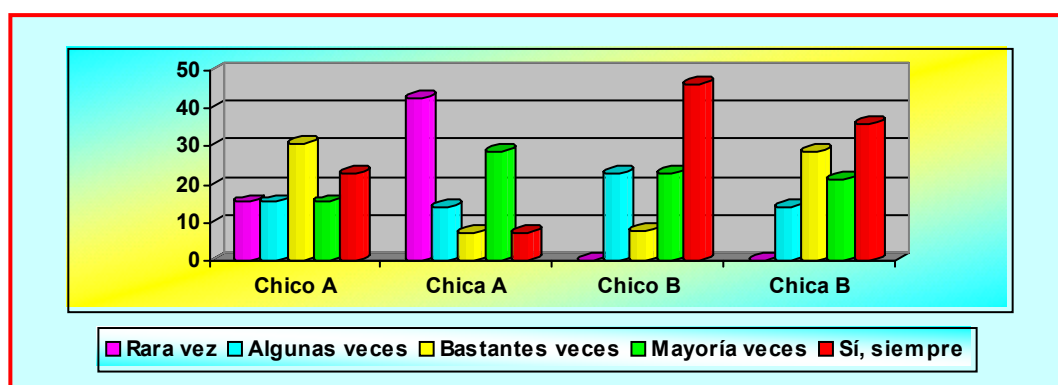
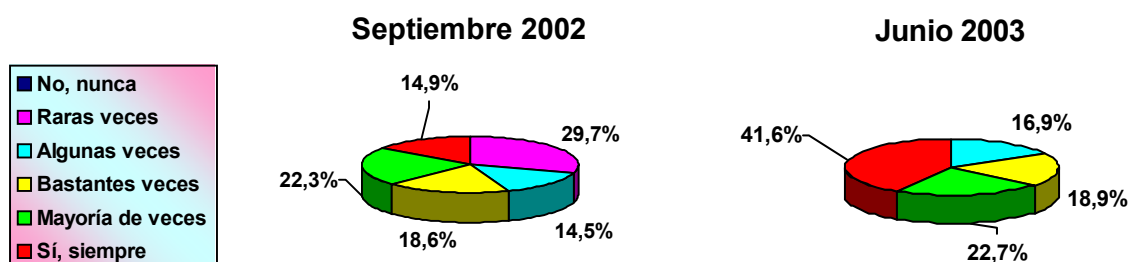


Tabla y Gráfico del Ítem 157. Entiendo que la mejora de mi condición física depende de mi esfuerzo.

En la primera toma de datos (mes de septiembre) y en el grupo de los chicos, nos encontramos con las disyuntivas *rara vez*, *algunas veces* y *la mayoría de las veces* con la misma atracción (15,4%), ligeramente superada por las atracciones *bastantes veces* (30,8%) y *sí, siempre* (23,1%). En el mes de junio estos valores se ven modificados, mejorando sustancialmente la opción *sí, siempre* (42,9%) y algo menos los dilemas *la mayoría de las veces* y *algunas veces* (14,3%).

En la estimación de septiembre, en el grupo de chicas, la elección *rara vez* destaca con un (42,9%) sobre *algunas veces* (14,3%) y *la mayoría de las veces* (28,6%) y sobre el (7,1%) de las elecciones *bastantes veces* y *sí, siempre*. En la valoración de junio hay un dilema que ahora sobresale de los demás, este es *sí, siempre* con un (35,7%); después le acompaña la alternativa *bastantes veces* (28,6%) y *la mayoría de las veces* que baja a un (21,4%), y *algunas veces* que se mantiene.

Análisis comparativo



Figuras del ítem 157. Entiendo que la mejora de mi condición física depende de mi esfuerzo. Pruebas de chi-cuadrado = 0.023

Reconocemos el valor que tiene el hecho de que otro ítem también tenga significatividad estadística gracias a los resultados obtenidos en las pruebas de chi-cuadrado con un valor igual a 0.023. Esta circunstancia es debida a las diferencias existentes en las estimaciones de principio de curso y de final de éste. En la primera, los porcentajes de todas las opciones están muy proporcionados; lo comprobamos en las elecciones *raras veces* (29,7%) que es el dilema más atractivo, *bastantes veces* (18,6%), *la mayoría de las veces* (22,3%) y *algunas veces* y *si, siempre* (14,9%) que son las respuestas menos atractivas. En la estimación del mes de junio, las diferentes alternativas presentan números relevantes; sobre todo lo es el (41,6%) de la disyuntiva *sí, siempre* o el (22,7%) de *la mayoría de las veces*; aunque son algo menos el (18,9%) de la elección *bastantes veces* y el (16,9%) del dilema *algunas veces*.

La relación actividad física – esfuerzo - mejora de la salud planteada como uno de los objetivos de la Educación Física escolar, implica en opinión de Trepát de Francisco, D. (1999:99)¹¹² “una actitud de valoración de la práctica de la actividad física como fuente constante de salud, recreación, felicidad y calidad de vida”.

Es necesario que las acciones que realicemos los profesores sobre la concienciación de la propia condición física, “sirvan para reforzar la autonomía y la autoestima como realidades personales básicas en la construcción de un proyecto de vida saludable”. (Carta de Ottawa para la promoción de la salud, 1986, y Congreso de Liverpool de 1988)¹¹³

¹¹² Trepát de Francisco, David (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE

¹¹³ Organización Mundial para la Salud *Carta de Ottawa para la promoción de la salud, 1986, y Congreso de Liverpool de 1988)*

Item 158. Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
bastantes veces	1	7,7%	1	7,1%	4	30,8%	3	21,4%
la mayoría de las veces	1	7,7%	1	7,1%	5	38,5%	5	35,7%
si, siempre	1	7,7%	2	14,3%	4	30,8%	5	35,7%

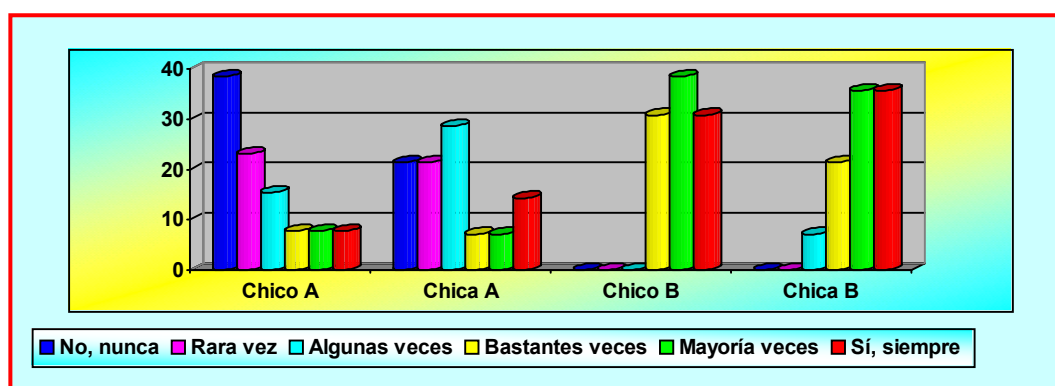
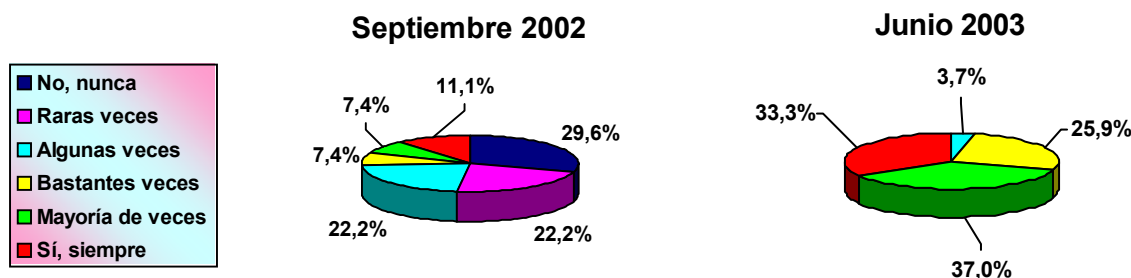


Tabla y Gráfico del Ítem 158. Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados.

En este ítem comprobamos con claridad como las alternativas de la izquierda del diagrama en la primera valoración son las más atractivas. En el conjunto de los alumnos la opción *no, nunca* representa el (38,5%), *rara vez* el (23,1%), *algunas veces* el (15,4%) y el resto de posibilidades el (7,7%). En el grupo de chicas el resultado es muy parecido ya que aunque ahora es mayor la disyuntiva *algunas veces* (28,6%), *no, nunca* y *rara vez* cuentan con un (21,4%) cada una, el resto cuenta con un (7,1%) escaso; salvo la opción *sí, siempre* que aporta el (14,3%).

En cambio en la segunda toma de datos se comprueba con claridad el vuelco hacia las tres respuestas de la derecha del gráfico. En el grupo de los chicos sólo estas tienen representación; la que más es la elección *la mayoría de las veces* (38,5%) seguida por el (30,8%) de las opciones *bastantes veces* y *sí, siempre*. En el grupo de chicas son las alternativas *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* las de mayor porcentaje, con un (35,7%) y *bastantes veces* (21,4%) y *algunas veces* (7,1%) son menos preferidas.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 158. Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados. Pruebas de chi-cuadrado = 0.010

El Ítem 158. Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados ha obtenido en las pruebas de Chi-cuadrado un valor igual a 0.010 por lo que cuenta con significatividad estadística. Esto es lógico, si comprobamos que en la primera medición las tres primeras opciones *no, nunca* (29,6%), *raras veces* y *algunas veces* (22,2% cada una), copan la mayoría de las atracciones, dejando porcentajes menores para las disyuntivas *sí, siempre* (11,1%), *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* (7,4% cada una). En cambio en la segunda estimación, estas tres últimas opciones nombradas, experimentan un cambio en cuanto a la inclinación de los alumnos se refiere, aportando unas proporciones reveladoras; *bastantes veces*, (25,9%), *la mayoría de las veces* (37,0%) y *sí, siempre* (33,3%). Dejando un escaso (3,8%) para la respuesta *algunas veces*. Las elecciones *raras veces* y *no, nunca* ni siquiera son tenidas en cuenta.

La investigación de Pérez Redondo, T. y Stangegaard, M. (2000:92)¹¹⁴ realizada con alumnos de Secundaria de la provincia de Málaga, que participan en un programa con metodología activa, responden que han aprendido a hacer los ejercicios de manera adecuada el (85%). Datos muy parecidos a los obtenidos por nosotros en este ítem.

¹¹⁴ Pérez Redondo, Teresa y Stangegaard, Martín (2000). Programa de actividad física y salud: diseño y puesta en práctica. Una propuesta para llevar a la práctica en el bloque de contenidos de Condición Física y Salud. En Salinas García, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Item 159. Llevo un control de mi condición física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	5	38,5%	8	57,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	2	14,3%	1	8,3%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	2	14,3%	0	,0%	4	28,6%
bastantes veces	0	,0%	0	,0%	7	58,3%	4	28,6%
la mayoría de las veces	1	7,7%	2	14,3%	2	16,7%	1	7,1%
si, siempre	1	7,7%	0	,0%	2	16,7%	5	35,7%

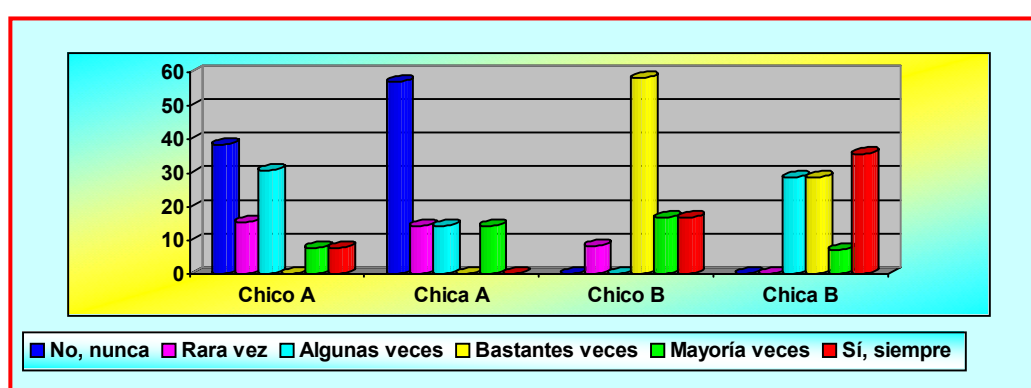
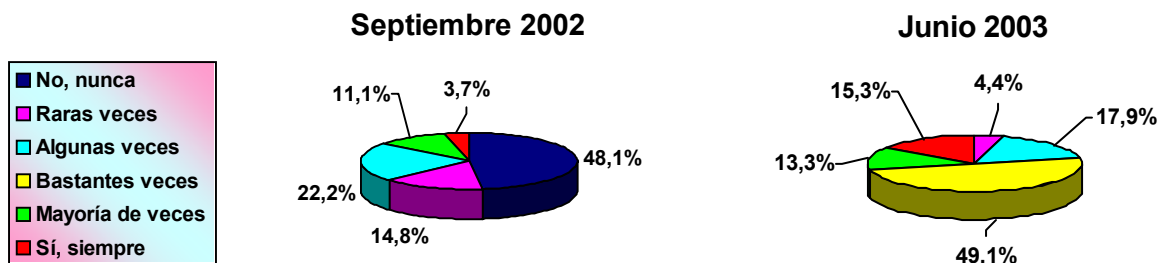


Tabla y Gráfico del Item 159. Llevo un control de mi condición física.

Podemos comprobar en la primera prueba, como las respuestas que revisten mayor interés en los dos grupos, se localizan a la izquierda del cuadro de leyenda. En el grupo de los chicos *no, nunca* (38,5%), *rara vez* (15,4%) y *algunas veces* (30,8%) son las opciones más representativas. En el grupo de chicas las mismas disyuntivas presentan números similares: *No, nunca* es el dilema de mayor inclinación con un (57,1%) seguido de *rara vez*, *algunas veces* y *la mayoría de las veces* con un (57,1%).

En la segunda estimación, en el grupo de chicos hay un desplazamiento en las inclinaciones de las tres respuestas a la derecha del diagrama; de las cuales *bastantes veces* (58,3%) es la que destaca, seguida de las opciones *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* (16,7%). En el grupo de las alumnas, es la opción *sí, siempre* (35,7%) la de mayor predilección, seguida en esta ocasión por las alternativas *bastantes veces* y *algunas veces* con un (28,6%) cada una.

Análisis comparativo



Figuras del Item 159. Llevo un control de mi condición física. Pruebas de chi-cuadrado =0.012

Vemos una distribución de las proporciones con cierto desequilibrio en la primera toma de datos y en la segunda estimación, aunque los protagonistas en cada caso son elecciones diferentes. En el sondeo de septiembre se destaca la opción *no, nunca* (48,1%) seguida de *rara vez* (14,85%) y la respuesta *algunas veces* (22,2%); las dimensiones *la mayoría de las veces* con un (11,1%) y el dilema *sí, siempre* con un (3,7%) son minoritarios. En el diagrama de la derecha las preferencias cambian y se produce un aumento de la opción *bastantes veces* (49,1%) y las dimensiones *algunas veces* (17,9%) y *sí, siempre* que asciende a un (15,3%). Queda aislada la alternativa *raras veces* con sólo un (4,4%), dejando de computar la respuesta *no, nunca*. Estos valores permiten que tenga significatividad estadística.

Comparando nuestros datos con los obtenidos en la investigación de Pérez Redondo, T. y Stangegaard, M. (2000:92)¹¹⁵ realizada con alumnos de Secundaria de la provincia de Málaga, que participan en un programa con metodología activa, responden en un (58%) que *sí, siempre* y en un (27%) que *la mayoría de las veces*. Son datos muy próximos a los de nuestro grupo, lo que evidencia que cuando se programa en profundidad la actividad física orientada a la salud, es muy aceptada por el alumnado.

¹¹⁵ Pérez Redondo, Teresa y Stangegaard, Martín (2000). Programa de actividad física y salud: diseño y puesta en práctica. Una propuesta para llevar a la práctica en el bloque de contenidos de Condición Física y Salud. En Salinas García, Francisco (2000). *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Ítem 160. Aprendo a realizar ejercicios para mejorar mi condición física.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	7	53,8%	5	35,7%	1	7,7%	2	14,3%
algunas veces	2	15,4%	2	14,3%	6	46,2%	2	14,3%
bastantes veces	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	2	14,3%
la mayoría de las veces	1	7,7%	2	14,3%	1	7,7%	3	21,4%
si, siempre	0	,0%	4	28,6%	5	38,5%	5	35,7%

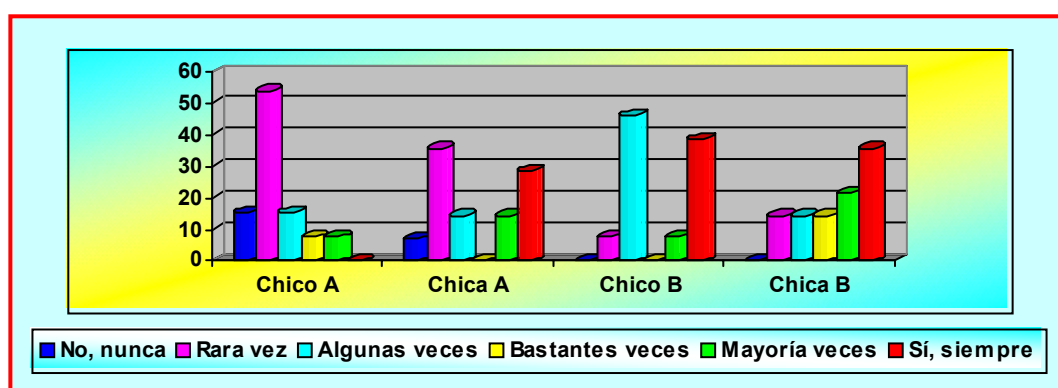
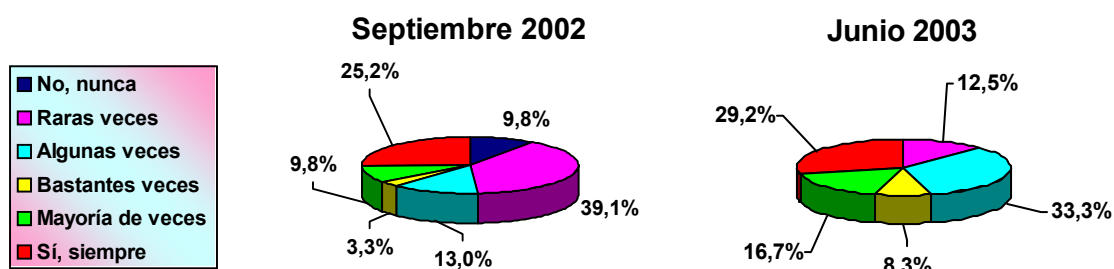


Tabla y Gráfico del Ítem 160. Aprendo a realizar ejercicios para mejorar mi condición física.

En los datos de primero de curso, en el grupo de los alumnos la disyuntiva *rara vez* (53,8%) supone más que la suma de las demás atracciones, siendo las siguientes de mayor interés los dilemas *no, nunca* y *algunas veces* con un (15,4%) cada una. En el grupo de chicas, se reproduce el caso anterior en los tres primeras respuestas, aunque varían los porcentajes; pero hay una diferencia, y es el considerable valor que tienen las opciones *sí, siempre* (28,6%) y *algunas veces* (14,3%).

En la segunda evaluación, en el grupo de chicos, los valores fundamentales se centran en la elección *algunas veces* (46,2%) y *sí, siempre* (38,5%) y en el grupo de chicas hay tres opciones minoritarias con la atracción del 14,3% (*rara vez, algunas veces y bastantes veces*) y se producen avances interesantes en las respuestas *la mayoría de las veces* (21,4%) y *sí, siempre* (35,7%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 160. Aprendo a realizar ejercicios para mejorar mi condición física. Pruebas de chi-cuadrado = 0.026

Como vemos, en las primeras opciones del cuadro de leyenda de la primera estimación resaltan las altas atracciones de las opciones *rara vez*, (39,1%), *algunas veces* (13%) y *no, nunca* (9,8%); dejando una proporción muy escasa para las alternativas *bastantes veces* (3,3%) y *la mayoría de las veces* (9,8%). Es alto el porcentaje de la opción *sí, siempre* (25,2%). Ocurre justamente lo contrario en la segunda valoración, donde el grupo experimenta una predilección por respuestas como *sí, siempre* (29,2%) y *algunas veces* (33,3%); después el dilema *la mayoría de las veces* (16,7%). También aumenta, la dimensión *la mayoría de las veces* a un (16,7%) y bajan las elecciones *raras veces* que desciende a un (12,5%); *bastantes veces* que lo hace al (8,3%) y *no, nunca* que desaparece de las preferencias de los alumnos.

“Cuando analizamos el contenido de condición física salud, dice Torres Guerrero, J. (1999:23)¹¹⁶ podemos ver que no es cuestión de adquirir conceptos y procedimientos, sino que desarrollen, (tanto en su personalidad y comportamiento) un conjunto de actitudes, valores y normas en forma de contenido de una forma básica que deben ser relacionados de forma coherente con la totalidad del aprendizaje”. Es por lo que contemplamos el seguimiento de su condición física de una manera global, tratando de darle a estas acciones un carácter facilitador e integrador.

¹¹⁶ Torres Guerrero, Juan (1999). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre Una propuesta didáctica*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

Ítem 161. Procuero mejorar mi condición física para sentirme bien.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	0	,0%
rara vez	0	,0%	3	21,4%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	5	38,5%	4	28,6%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	5	38,5%	0	,0%	5	38,5%	4	28,6%
la mayoría de las veces	1	7,7%	1	7,1%	4	30,8%	1	7,1%
si, siempre	1	7,7%	5	35,7%	3	23,1%	7	50,0%

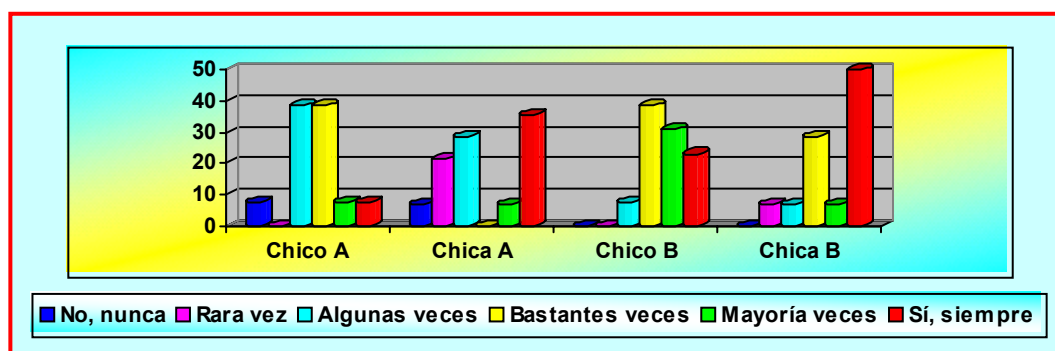


Tabla y Gráfico del Ítem 161. Procuero mejorar mi condición física para sentirme bien.

Al principio de curso (en la primera toma de datos) y en el grupo de chicos las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* con un (38,5%) cada una, son las de mayor interés; dejan un (7,7%) para las demás atracciones que computan. En el grupo de chicas, las tres opciones de la izquierda del gráfico forman un bloque cuyo valor más pequeño es *no, nunca* (7,1%) y el mayor *algunas veces* (28,6%) y se producen porcentajes interesantes en la respuesta *la mayoría de las veces* (7,1%)% y sobre todo en el dilema *sí, siempre* (35,7%). En la segunda valoración, en el grupo de chicos, las atracciones fundamentales se centran en la elección *algunas veces* (7,7%), *sí, siempre* (23,1%) y sobre todo en las elecciones *la mayoría de las veces*. (30,8%). En el grupo de chicas hay tres respuestas con un 7,1%: (*rara vez, algunas veces y la mayoría de las veces*); pero es considerable el valor que tienen las opciones *bastantes veces* (28,6%) y el que llega a alcanzar la alternativa *sí, siempre* (50%).

Torres Guerrero, J. (1999:37)¹¹⁷ considera “*que una razón importante para mejorar la condición física es que la percepción de la competencia física tiene una gran parte de culpa en la continuación de la práctica de la actividad física del alumnado*”. El bienestar percibido por la práctica de la actividad física es una buena razón para conseguir un hábito duradero y saludable.

¹¹⁷ Torres Guerrero, Juan (1999). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre Una propuesta didáctica*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

4.4.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.

Ítem 162. Valoro la utilización de la respiración.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	4	30,8%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	4	28,6%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	1	7,7%	2	14,3%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	2	14,3%
la mayoría de las veces	0	,0%	2	14,3%	3	23,1%	3	21,4%
sí, siempre	1	7,7%	1	7,1%	8	61,5%	7	50,0%

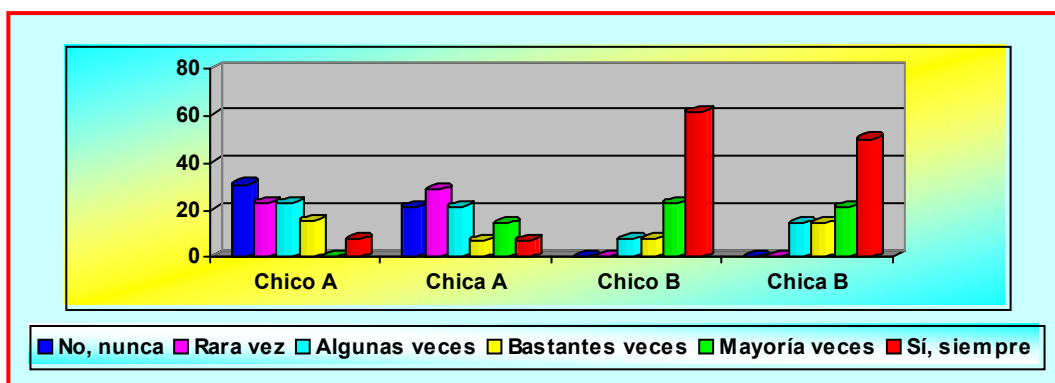
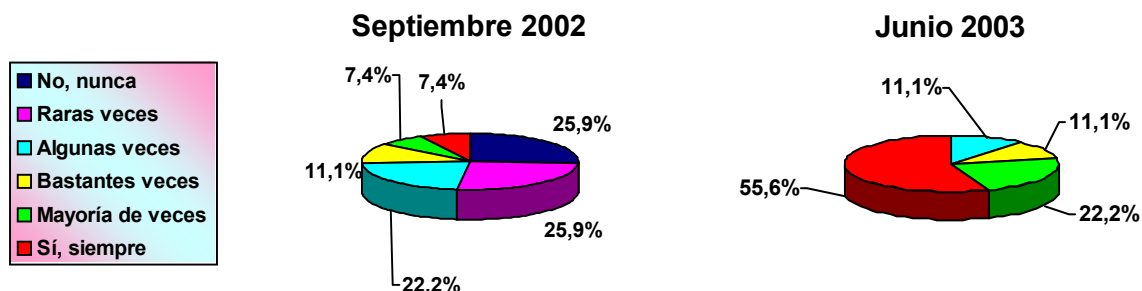


Tabla y Gráfico del Ítem 162. Valoro la utilización de la respiración.

El dibujo formado por los diagramas de los chicos y de las chicas en septiembre es muy parecido y lo mismo ocurre con el que forman cada uno de los grupos en junio. En la primera toma de datos de chicos, los valores descienden de forma gradual desde la opción *no, nunca* (30,8%); pasando por las alternativas *rara vez* y *algunas veces* (23,1%) y acabando en las minoritarias que son *bastantes veces* (15,4%) y *sí, siempre* (7,7%). En el grupo de las, varían ligeramente los porcentajes en algunas opciones, pero las preferencias de las alumnas son muy parecidas. En la segunda apreciación, el panorama cambia de forma rotunda y presenta el mismo esquema para los dos grupos, Así, no computan las alternativas *no, nunca* y *rara vez*, las atracciones son reducidas para las respuestas *algunas veces* y *bastantes veces* y cuentan con un gran aumento en las preferencias del alumnado las alternativas *la mayoría de las veces* y sobre todo *sí, siempre* que presenta valores del 50% (grupo de los chicos) y del 61,5% (grupo de chicas).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 162. Valoro la utilización de la respiración. Pruebas de chi-cuadrado = 0.010

Destacamos el aspecto que consideramos fundamental: es que el Ítem 162. Valoro la utilización de la respiración, cuenta con significatividad estadística merced a los resultados obtenidos en las pruebas de chi-cuadrado con un valor igual a 0.010. Esta circunstancia es debida a las diferencias existentes en las estimaciones de junio y septiembre. En la primera, los porcentajes de todas las opciones están muy desproporcionados; los tres primeros del cuadro de leyenda ocupan casi el (75%) de las inclinaciones: las elecciones *no, nunca* cuenta con un (25,9%), *raras veces* (25,9%) y *algunas veces* (22,2%); por el contrario bastantes veces (11,1%), *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (7,4%) cada una; no llegan ni al (25%).

En la estimación del mes de septiembre, la desproporción se produce ahora por el aumento de las respuestas últimas; la atracción de la respuesta *sí, siempre* que representa el (55,6%) y aumenta la alternativa *la mayoría de las veces* a un (22,2%); es algo menos representativa la respuesta *algunas veces* (11,1%), el mismo que la elección *bastantes veces*.

Romero Cerezo, C. y Cepero González, M. (2000:144)¹¹⁸, cuando abordan la educación de la respiración, establecen que uno de los objetivos que debe tratar de conseguir el profesorado “*es que sus alumnos Aprecien las relaciones que se establecen entre la respiración y los estados de atención y emoción (control de sí mismo)*”. Nos identificamos plenamente con esta concepción y en nuestro programa hemos realizado múltiples actividades para mejorar la educación respiratoria y como hemos podido apreciar por la valoración del alumnado, ha sido fructífero el esfuerzo.

¹¹⁸ Romero Cerezo, Cipriano y Cepero González, Mar (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Ítem 163. He aprendido a relajarme.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	4	30,8%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	4	28,6%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	2	15,4%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	2	14,3%	2	15,4%	2	14,3%
la mayoría de las veces	0	,0%	0	,0%	0	,0%	3	21,4%
si, siempre	1	7,7%	2	14,3%	9	69,2%	8	57,1%

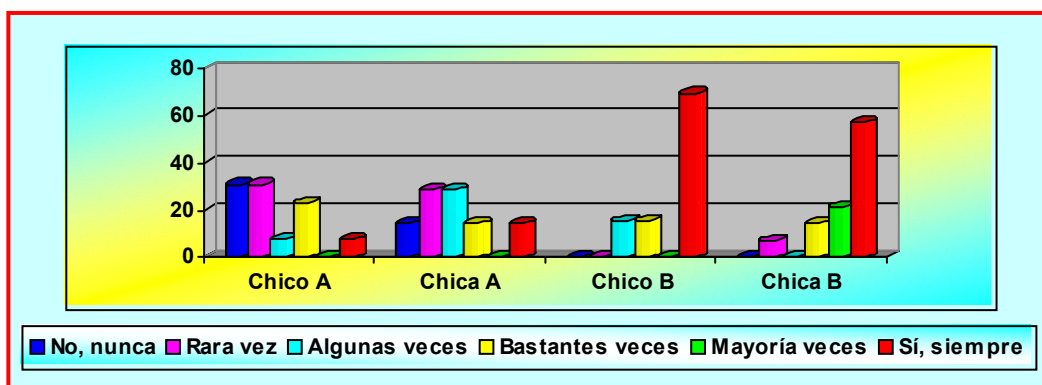
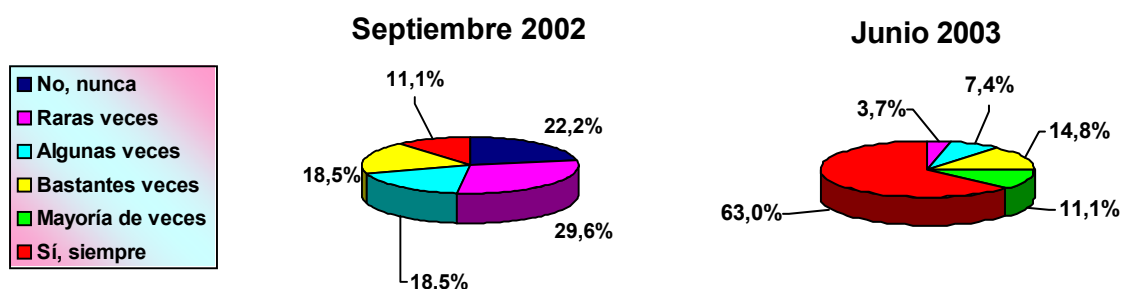


Tabla y Gráfico del Ítem 163. He aprendido a relajarme.

Vuelven a ser similares, como en el ítem anterior, los diagramas y la forma de estos tanto en el grupo de chicos como en el de chicas en septiembre y en junio. En la primera valoración de los chicos, los valores son idénticos (30,8%) para la opción *no, nunca* y la alternativa *rara vez* y para la opción *algunas veces* y *si, siempre* (7,7%); siendo la elección *bastantes veces* de un (23,1%). En el grupo de chicas, aparecen porcentajes similares que en el de los alumnos en las preferencias. En la segunda apreciación, el cambio es sorprendente en los dos grupos. No computan, o apenas lo hacen, las alternativas *no, nunca* y *rara vez*; las atracciones, cuando las hay, son reducidas para las respuestas *algunas veces* y *bastantes veces*, y cuentan con un relevante aumento la preferencia por la alternativa *sí, siempre* que destaca con un valioso (69,2%) en el grupo de los chicos y un (57,1%) en el grupo de chicas. La opción *la mayoría de las veces* en el grupo de chicas también es significativa, pues aporta un (21,4%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 163. He aprendido a relajarme. Pruebas de chi-cuadrado = 0.027

Podemos comprobar como existen diferencias entre las estimaciones de junio y las de septiembre. En la primera, los porcentajes se clasifican como sigue: la opción mayoritaria es *raras veces* (29,6%); la elección *no, nunca* cuenta con un (22,2%); *algunas veces* y *bastantes veces* son de más interés para el (18,5%) y por último la respuesta *sí, siempre* que es respaldada por el (11,1%) del alumnado. En la valoración del mes de junio, la predilección por la alternativa *sí, siempre* que representa el (63%) es manifiesta. Después le sigue un ramillete de respuestas con poco interés, comparativamente hablando, para los educandos; así aparece la alternativa *la mayoría de las veces* con un (11,1%); y el resto disminuye, como es el caso de *bastantes veces* a un (14,8%); *algunas veces* al (7,4%) y *raras veces* que cede hasta el (3,7%).

Quiróns Pérez, V. (1999:391)¹¹⁹ entiende que “*la relajación es fundamental en el trabajo de los adolescentes pues facilita la concentración para poder contar con la participación de todo el cuerpo y facilitar la puesta en acción de la parte física de la expresión*”. En la misma línea Romero Cerezo, C, y Cepero González, M. (2002:138)¹²⁰, consideran que debemos entender por relajación “*como el estado de tranquilidad psicofísica en que se encuentra el escolar o al que llega mediante una serie de actividades*”. Este matiz de funcionalidad que introducen estos autores nos parece destacable y ha sido el que en nuestras sesiones hemos tratado de llevar a la práctica.

¹¹⁹ Quiróns Pérez, Vicente (1999). Actuación psicomotriz ante la Expresión y Comunicación desadaptada en la infancia. En Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

¹²⁰ Romero Cerezo, Cipriano y Cepero González, Mar (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Ítem 164. Exteriorizo sensaciones y vivencias.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	25,0%	9	69,2%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	25,0%	3	23,1%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	2	16,7%	0	,0%	4	30,8%	2	14,3%
bastantes veces	2	16,7%	1	7,7%	2	15,4%	2	14,3%
la mayoría de las veces	1	8,3%	0	,0%	5	38,5%	7	50,0%
sí, siempre	1	8,3%	0	,0%	1	7,7%	3	21,4%

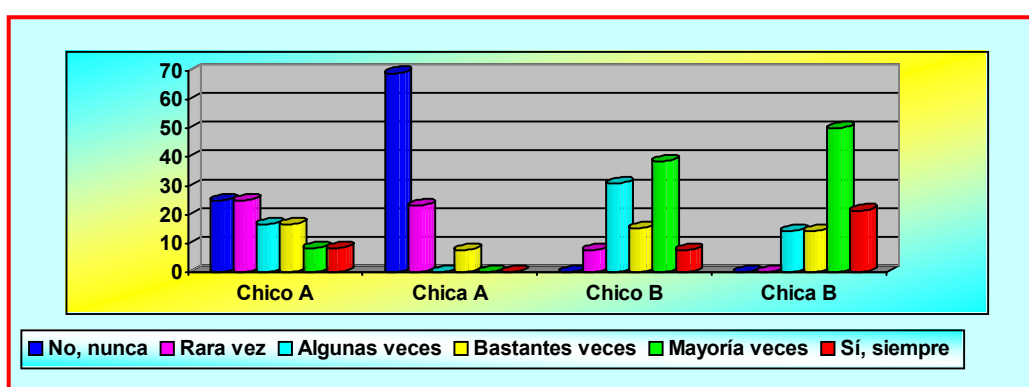
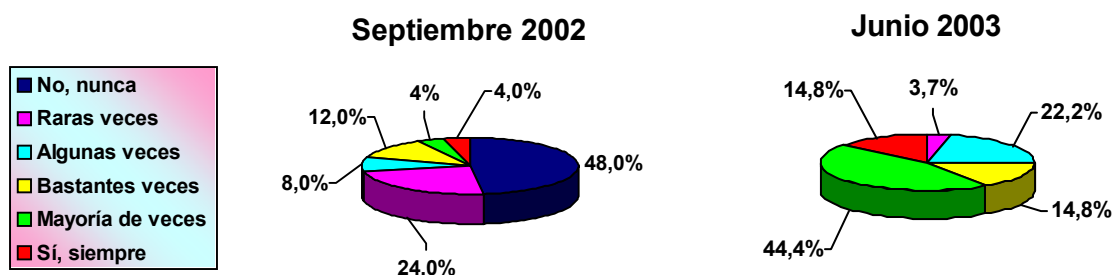


Tabla y Gráfico del Ítem 164. Exteriorizo sensaciones y vivencias.

Nada tienen que ver las preferencias del grupo de chicas y las de los chicos en la primera toma de datos del cuestionario. En el conjunto de los alumnos, existe la misma proporción entre las siguientes parejas de respuestas, que ordenamos de mayor a menor: (25,0%) *no, nunca* y *rara vez*; (16,7%) *algunas veces* y *bastantes veces*; (8,3%) *la mayoría de las veces* y *bastantes veces*. En el grupo de chicas, casi todo el interés lo acapara la opción *no, nunca* que cuenta con un (69,2%) y distantes, le siguen las alternativas *algunas veces* (23,1%) y *bastantes veces* con un representativo (7,7%).

En la segunda medición hay desplazamientos de los preferencias hacia la derecha de los diagramas. El grupo de los chicos manifiesta su interés por las opciones *la mayoría de las veces* (38,5%), *algunas veces* (30,8%) y *bastantes veces* (15,4%), dejando un valor escaso para las opciones *rara vez* y *sí, siempre* (7,7%). En el conjunto de las alumnas también la respuesta *la mayoría de las veces* es mayoritaria (50,0%), seguida de *sí, siempre* (21,4%) y por último computan las opciones *algunas veces* y *bastantes veces* un (14,3%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 164. Exteriorizo sensaciones y vivencias. Pruebas de chi-cuadrado = 0.037

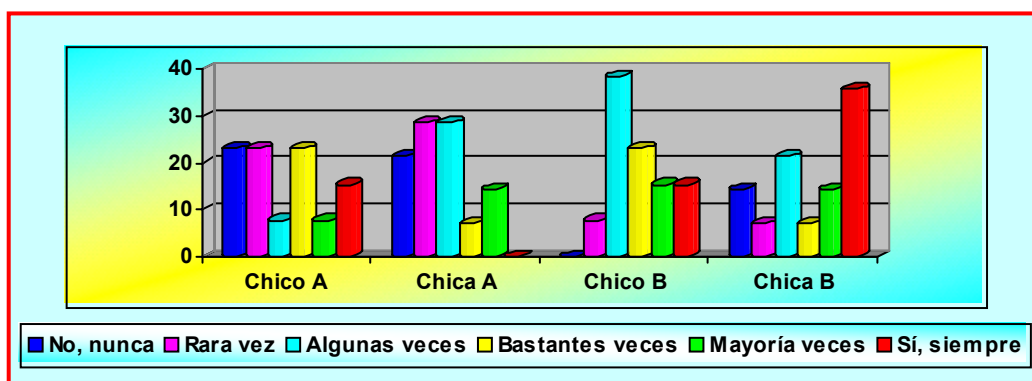
Es significativo desde el punto de vista estadístico el cambio que se produce entre las dos mediciones en lo que respecta al Ítem 164. Exteriorizo sensaciones y vivencias ya que supera las pruebas de chi-cuadrado con un valor igual a 0.000. Esto no puede ser de otra forma, si comprobamos como en la primera valoración la respuesta *no, nunca*, recibe un porcentaje amplísimo, un (48%); tanto, como las demás opciones juntas. De estas, la *dimensión raras veces* con un (24%) es la de mayor predilección, y distantes aparecen las disyuntivas; *bastantes veces* con un (12%), *algunas veces* con un (8%) y con un (4%) *sí, siempre* y *la mayoría de las veces*. El decorado cambia por completo en la segunda medición donde la opción *no, nunca* pasa a ser desconsiderada completamente. Son minoritarias las respuestas *rara vez* (3,7%), *bastantes veces* y *algunas veces* con un (14,8%). Aparece de una forma reveladora un desplazamiento de las atracciones hacia las dos últimas opciones, confirmándose un cambio hacia la exteriorización de sensaciones y vivencias de los alumnos, confirmado por los números de la opción *la mayoría de las veces*, respaldada en un (44,4%) y la respuesta *sí, siempre* que aumenta a un valioso (14,8%).

En nuestra unidad didáctica hemos recogido aspectos del Grupo de Trabajo “La Llovizna” (GR-717)¹²¹, en su unidad didáctica *Dramatiza y Diviértete* (1999:222 y ss.), en lo referido a las actitudes a trabajar, entre ellas la eliminación de inhibición y complejos, así como la valoración de las conductas comunicativas a través del lenguaje corporal y contribuir de esta manera al perfeccionamiento de las habilidades sociales.

¹²¹ Grupo de Trabajo “La Llovizna” GR-717 (1999). *Dramatiza y diviértete*. En Linares Girela, D.; Zurita Molina, F. e Iniesta Molina, J. A. (Coord). *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario. pp.222 y ss.

Ítem 165. En expresión corporal me desinhibo (actuó con libertad y sin complejos).

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	2	14,3%
rara vez	3	23,1%	4	28,6%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	1	7,7%	4	28,6%	5	38,5%	3	21,4%
bastantes veces	3	23,1%	1	7,1%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	1	7,7%	2	14,3%	2	15,4%	2	14,3%
si, siempre	2	15,4%	0	,0%	2	15,4%	5	35,7%



Ítem 165. En expresión corporal me desinhibo (actuó con libertad y sin complejos).

En el primer sondeo del grupo de chicos, las pautas vienen marcadas por el interés (23,1%) mostrado por las alternativas *no, nunca*, *rara vez* y *bastantes veces*; que dejan números más cortos para las respuestas *sí, siempre* (15,4%) y menores aún para *algunas veces* y *la mayoría de las veces* (7,7%). En la toma de datos de final de curso destaca la opción *algunas veces* (38,5%) sobre *bastantes veces* (23,1%) y las alternativas *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* (15,4%). La disyuntiva *rara vez*, aparece con un valor menor (7,7%). En la de principio de curso, en el grupo de las chicas hay tres dilemas que sobresalen por sus números que son, por este orden: *algunas veces*, *rara vez* con un (28,6%) y *no, nunca* (21,4%). *La mayoría de las veces* (14,3%) y *bastantes veces* tienen menor interés (7,1%).

En la segunda valoración el dato más valioso es el expresivo incremento de la dimensión *sí, siempre* desde el (0%) hasta el (35,7%) ya que las opciones *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* mantienen el mismo porcentaje.

Item 166. Aprendo formas de comunicación postural y gestual.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	4	30,8%	7	53,8%	0	,0%	0	,0%
rara vez	3	23,1%	4	30,8%	1	7,7%	0	,0%
algunas veces	2	15,4%	1	7,7%	3	23,1%	5	35,7%
bastantes veces	1	7,7%	0	,0%	5	38,5%	3	21,4%
la mayoría de las veces	3	23,1%	0	,0%	2	15,4%	3	21,4%
si, siempre	0	,0%	1	7,7%	2	15,4%	3	21,4%

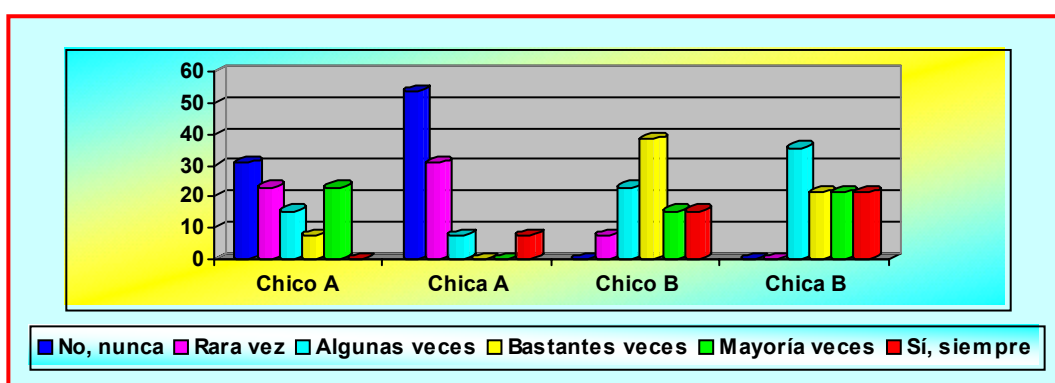
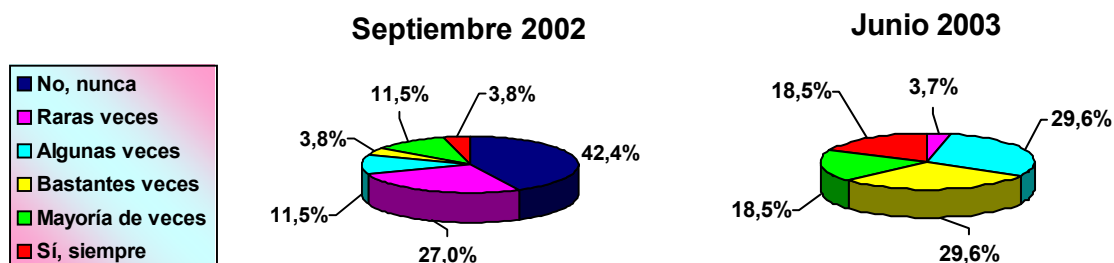


Tabla y Gráfico del Ítem 166. Aprendo formas de comunicación postural y gestual.

En la medición primera de los dos grupos, el mayor número de inclinaciones se centran en las alternativas de la izquierda del diagrama de cilindros. En el grupo de los chicos las preferencias *no, nunca*, *rara vez* y *algunas veces* aportan casi el (70%) entre las tres; dejando el resto para las alternativas *la mayoría de las veces* (7,7%) y algo más para la opción *bastantes veces* (15,4%). En el grupo de chicas, la disyuntiva *no, nunca* acumula el (53,8%); siendo *rara vez* la siguiente predilecta con un (30,8%) y muy escasas los dilemas *algunas veces* y *sí, siempre* (7,7%). En la segunda evaluación, las diferentes alternativas aparecen más proporcionadas, de tal forma que en el grupo de chicos las dos opciones de la derecha (*la mayoría de las veces* y *sí, siempre*) cuentan con un (15,4%); *algunas veces*, aporta algo más (un 23,1%) y la elección *rara vez* baja a un (7,7%); siendo la mas atractiva la respuesta *bastantes veces* (38,5%). En el grupo de chicas las respuestas *la mayoría de las veces*, *bastantes veces* y *sí, siempre* cuentan con la misma cantidad (un 21,4%). La alternativa *algunas veces* (35,7%) se alza con la mayor atracción.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 166. Aprendo formas de comunicación postural y gestual. Pruebas de chi-cuadrado = 0.026

El valor de las pruebas de chi-cuadrado es igual a 0.026 por lo que muestra significatividad estadística el Ítem 166. Aprendo formas de comunicación postural y gestual. Esta circunstancia se produce por las diferencias entre las atracciones de los dos sondeos. En la valoración de septiembre las opciones *no, nunca* (42,2%) y *raras veces* con un (27%) son las más valiosas; son menos relevantes el (11,1%) de las opciones *la mayoría de las veces* y *algunas veces* y *sí, siempre* y *bastantes veces* aportan un escaso (3,8%). En la estimación de junio cambia el panorama, ya que la opción *no, nunca* desaparece de la preferencia de los educandos, disminuye de forma considerable la respuesta *algunas veces* (3,7%) y aparecen en escena con interés las disyuntivas *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* con un (18,5%). *Algunas veces* y *bastantes veces* y con un (29,6%), son las más predilectas por los alumnos.

En nuestro programa hemos incluido sesiones y tareas que han propiciado el aprendizaje de diferentes formas de comunicación corporal. En la misma línea de lo trabajado por el *Grupo de Trabajo “La Llovizna”* (1999:220)¹²², que incluyen entre sus contenidos el “*desarrollar conductas comunicativas a través del lenguaje corporal y contribuir a la mejora de las relaciones sociales*”. Nosotros hemos utilizado la elaboración y representación de dramatizaciones creadas individual y colectivamente, a partir de las motivaciones de los alumnos y alumnas.

¹²² Grupo de Trabajo “La Llovizna” GR-727 (1999). *Dramatiza y diviértete*. En Linares Girela, D.; Zurita Molina, F. e Iniesta Molina, J. A. (Coord). *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

4.5.- Salud y su relación con el núcleo de contenidos de Actividad Física en el Medio Natural.

Item 167. Doy importancia a las actividades en la naturaleza de cara a la salud.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
rara vez	2	15,4%	5	35,7%	1	7,7%	1	7,1%
algunas veces	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
bastantes veces	2	15,4%	1	7,1%	1	7,7%	4	28,6%
la mayoría de las veces	0	,0%	2	14,3%	3	23,1%	4	28,6%
si, siempre	3	23,1%	0	,0%	8	61,5%	5	35,7%

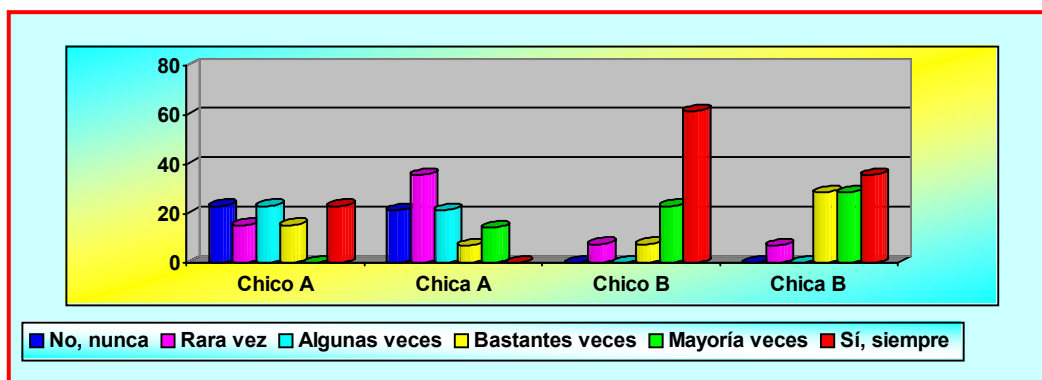
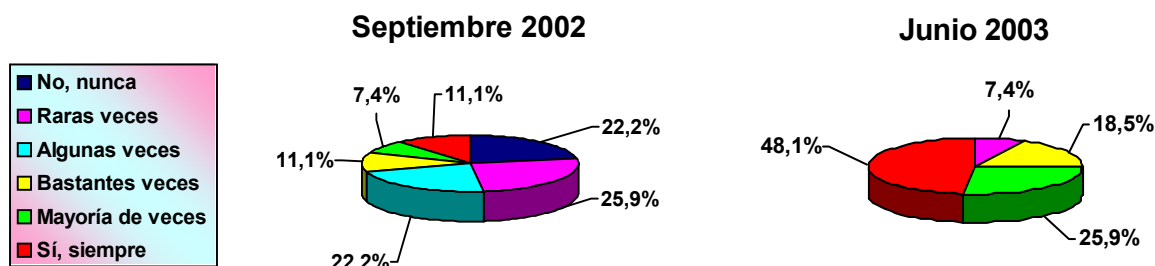


Tabla y Gráfico del Item 167. Doy importancia a las actividades en la naturaleza de cara a la salud.

El diagrama de cilindros que representa las respuestas de los chicos y de las chicas en septiembre es muy parecido y también es similar en junio. En la primera toma de datos de los chicos, los valores de la opción *no, nunca*, *algunas veces* y *si, siempre* con el (23,1%) es el mismo; y son minoritarias las alternativas *bastantes veces* y *rara vez* (15,4%). En el grupo de chicas, varían ligeramente los porcentajes en algunas opciones pero las demás son muy parecidas.

En la segunda apreciación, se producen cambios rotundos y presenta un esquema parecido para los dos grupos, Así, no computan las alternativas *no, nunca* y *algunas veces*, las atracciones son reducidas para las respuestas *bastantes veces* y *rara vez*, y cuentan con un gran aumento en las preferencias del alumnado las alternativas *la mayoría de las veces* y sobre todo *sí, siempre* que presenta valores del (61,5%) en el grupo de chicos y del (35,7%) grupo de chicas.

Análisis comparativo



Figuras del Item 167. Doy importancia a las actividades en la naturaleza de cara a la salud. Pruebas de chi-cuadrado = 0.017

Este ítem como apreciamos cuenta con significatividad estadística según resulta de los resultados obtenidos en las pruebas de chi-cuadrado con un valor igual a 0.017. Estas diferencias son debidas a los contrastes existentes entre las dos tomas de datos, las de septiembre, al principio de curso y la de junio, a final de curso. En la primera estimación, podemos diferenciar dos tríos de respuestas; los tres primeros son las elecciones *no, nunca* y *algunas veces* (25,9%) y, *raras veces* que es la de más predilección con un (25,9%); por el contrario las tres de menor interés son *bastantes veces* y *si, siempre* con un (11,1%), y *la mayoría de las veces* (7,4%). En la valoración del mes de septiembre, se produce ahora un engrosamiento de las respuestas últimas del cuadro de leyenda; así, aparece un alto valor de la respuesta *sí, siempre* que representa el (48,1%) y aumenta las alternativas *la mayoría de las veces* a un (25,9%) y *bastantes veces* a un (18,5%); es algo menos representativa la respuesta *rara vez* (7,4%).

Hemos seguido los Indicadores de salud que para centros escolares señalan Torres Guerrero, J. y Rivera García, E. (1998:25)¹²³, en el que señala que los centros de enseñanza deben “favorecer en los alumnos y alumnas el desarrollo de una mentalidad que les permita conducirse como serse autónomos en espacios no habituales y capaces de examinar y eliminar los riesgos para la salud.” La relación que se puede establecer entre la actividad física en el medio natural y la salud, es una de las funciones relevantes dentro del Diseño Curricular de Educación Física (1992), que nosotros hemos tenido muy en cuenta a la hora de elaborar y llevar a cabo nuestro programa de intervención.

¹²³ Torres Guerrero, Juan y Rivera García, E. (1998). Indicadores de salud dinámica en los centros escolares. *Revista de Educación* núm. 11 pp. 25-45

Item 168. Comprendo la importancia de ir bien equipado a la montaña de cara a mi seguridad y mi salud.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
algunas veces	4	30,8%	0	,0%	1	7,7%	0	,0%
bastantes veces	3	23,1%	3	21,4%	1	7,7%	2	14,3%
la mayoría de las veces	2	15,4%	3	21,4%	2	15,4%	3	21,4%
si, siempre	2	15,4%	5	35,7%	9	69,2%	9	64,3%

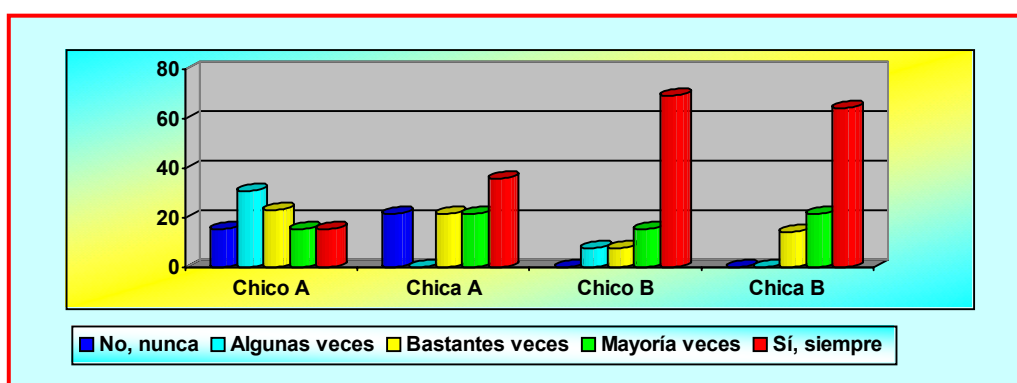
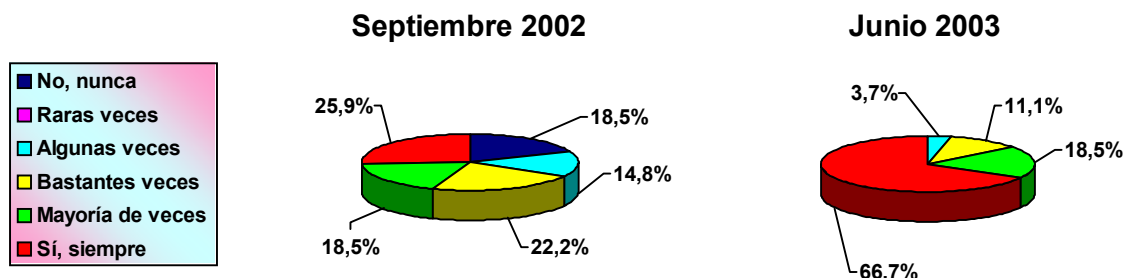


Tabla y Gráfico del Item 168. Comprendo la importancia de ir bien equipado a la montaña de cara a mi seguridad y mi salud.

En la prueba realizada al principio de curso, en el grupo de chicos, comprobamos que aparecen tres respuestas (*no, nunca, la mayoría de las veces* y *sí, siempre*) con la misma proporción; un (15,4%) y dos de mayor porcentajes; que son *algunas veces* (30,8%) y *bastantes veces* (23,1%). En la de final de curso, se producen cambios, sobre todo derivados del espectacular crecimiento de la alternativa *sí, siempre* que con un (69,2%) deja las demás disyuntivas que computan con valores mínimos.

En la primera estimación del grupo de chicas, todas las respuestas cuentan con un (21,4%), menos la elección *sí, siempre* que es ligeramente superior (35,7%). En la segunda apreciación solo quedan tres dilemas que cuentan; *bastantes veces* (14,3%), *la mayoría de las veces* (21,4%) y muy por encima la preferencia *sí, siempre* con un (64,3%).

Análisis comparativo



Figuras del Item 168. Comprendo la importancia de ir bien equipado a la montaña de cara a mi seguridad y mi salud. Pruebas de chi-cuadrado = 0.013

En la primera medición, los porcentajes de las opciones están muy proporcionados; la alternativa *si, siempre* es la mayor con un (25,9%); el dilema *bastantes veces* aporta un (22,2%) y las elecciones *no, nunca* y *la mayoría de las veces* cuentan con un (18,5%), y *algunas veces* es la menor con un (14,8%). En la estimación del mes de junio la atracción de la respuesta *sí, siempre* que representa el (66,7%). Con este porcentaje no puede mas que quedar igual la alternativa *la mayoría de las veces* (18,5%); bajar las opciones *bastantes veces* (11,1%) y *algunas veces* (3,7%); y dejar de ser consideradas el resto. De esta forma tenemos que destacar un hecho fundamental: es que el, Item 168. Comprendo la importancia de ir bien equipado a la montaña de cara a mi seguridad y mi salud cuenta con significatividad estadística merced a los resultados obtenidos en las pruebas de chi-cuadrado con un valor igual a 0.000. Esta circunstancia es debida a las diferencias existentes en las estimaciones de junio y septiembre que hemos comentado.

En el Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria (1992)¹²⁴ se hace mucho hincapié en que el alumnado tenga “*Conocimiento de normas específicas de seguridad, protección y precauciones que deben tener en cuenta en e medio natural*”.

Entendemos que en la intencionalidad del Objetivo específico establecido en el Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria “*Conocer, disfrutar y respetar el medio natural*”, figura en primer lugar el termino *conocer*, ya que no es posible disfrutar y respetar si no se conocen normas, medios, recursos, peligros y posibilidades que el medio nos ofrece para la practica de actividades físicas.

¹²⁴ Consejería de Educación y Ciencia de la junta de Andalucía (1992). Decreto 106/92

Ítem 169. Procuero hacer actividades en la naturaleza para mejorar mi salud.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	4	30,8%	4	28,6%	0	,0%	0	,0%
rara vez	4	30,8%	0	,0%	0	,0%	2	14,3%
algunas veces	3	23,1%	5	35,7%	1	7,7%	1	7,1%
bastantes veces	2	15,4%	0	,0%	3	23,1%	4	28,6%
la mayoría de las veces	0	,0%	5	35,7%	4	30,8%	2	14,3%
si, siempre	0	,0%	0	,0%	5	38,5%	5	35,7%

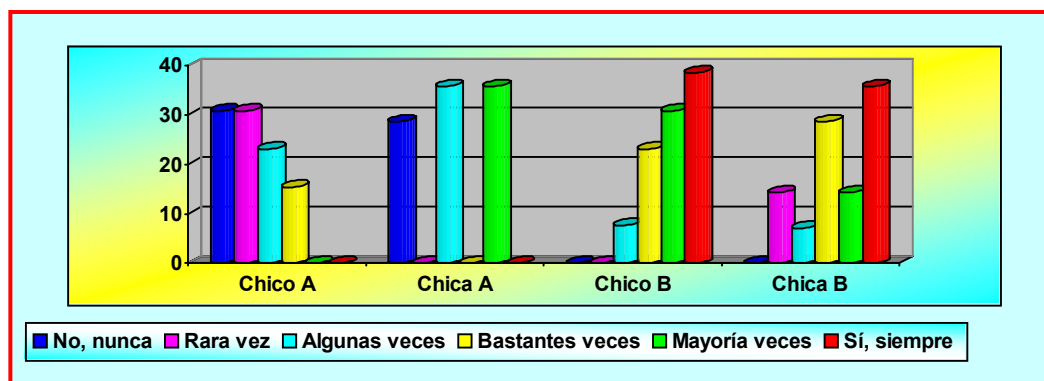
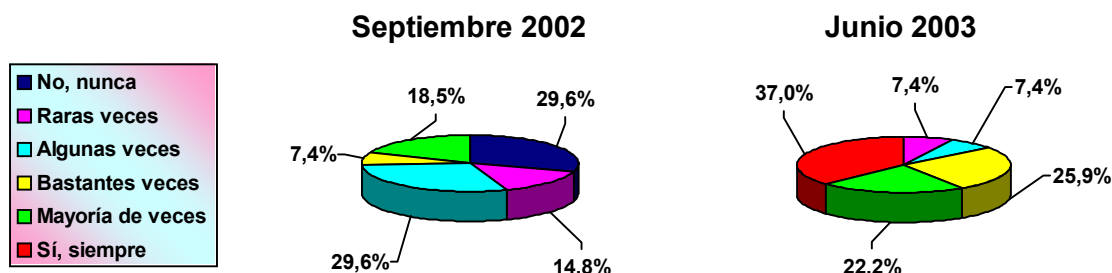


Tabla y Gráfico del Ítem 169. Procuero hacer actividades en la naturaleza para mejorar mi salud.

En el grupo de chicos en el primer sondeo, solamente computan los cuatro primeros dilemas. Es interesante el (30,8%) de los dos primeros (*no, nunca* y *rara vez*) y de menor interés las opciones *algunas veces* (23,1%) y *bastantes veces* (15,4%). En la segunda valoración, las atracciones pasan a los cuatro últimas respuestas y las más atractivas son *la mayoría de las veces* (30,8%) y sorprende la opción *sí, siempre* (38,5%) y con menor porcentaje las elecciones *bastantes veces* (23,1%) y *algunas veces* (7,7%).

En la primera valoración en el grupo de chicas, aparecen con atracción solamente tres alternativas situadas de forma alterna, casi de forma caprichosa; estas son: *no, nunca* (28,6%), *algunas veces* y *la mayoría de las veces* con un (35,7%). También en la segunda pasación en el grupo de chicas, se experimenta un aumento en las últimas preferencias; especialmente *sí, siempre*; que de no puntuar pasa al (35,7%) y *bastantes veces* que tampoco contabilizaba y ahora pasa al (28,6%); las dimensiones *la mayoría de las veces* y *rara vez* tienen un (14,3%) y *algunas veces* solo un (7,7%).

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 169. Procuro hacer actividades en la naturaleza para mejorar mi salud. Pruebas de chi-cuadrado = 0.022

Las datos que nos aporta la comparación entre las dos estimaciones son interesantes. Por un lado es curioso ver la igualdad en la primera valoración, entre las opciones mayores: *algunas veces* y *no, nunca* con un (29,6%); los dilemas *raras veces* (14,8%), seguido de *sí, siempre* (14,8); le siguen en atracción con porcentajes algo más bajos las opciones *la mayoría de las veces* (18,5%) y la alternativa *bastantes veces* (7,4%).

En la toma de datos de junio se producen cambios significativos, entre los que destacamos el claro incremento en la predilección de los alumnos por las tres últimas opciones (las mas interesantes para nuestro trabajo); *bastantes veces* (25,9%), *la mayoría de las veces* (22,2%) y la preferencia por *sí, siempre* (37,1%). De la misma forma, hemos de destacar la desaparición de las opciones *no, nunca* y las escasas proporciones de las respuestas *rara vez* (7,4%) y *algunas veces* (7,4%), hechos que provocan que el Ítem 169. Procuro hacer actividades en la naturaleza para mejorar mi salud, resulte con una representatividad estadística después de que la prueba de chi-cuadrado de Pearson sea igual a 0.022.

Coincidimos con lo expuesto en las Orientaciones Metodológicas del Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria (1992)¹²⁵ cuando expone que es preciso que las actividades que se diseñen “*promuevan a construcción de conocimientos, actitudes y hábitos positivos para la salud, al mismo tiempo que la conciencia de responsabilidad y participación que tienen en su propia salud y en la de los demás*”. Los porcentajes obtenidos en la valoración de junio avalan esta Orientación Metodológica que siempre ha estado presente en nuestro trabajo

¹²⁵ Consejería de Educación y Ciencia de la junta de Andalucía (1992). Decreto 106/92.

Ítem 170. Aprendo y practico (realizo) actividades en la naturaleza.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	6	46,2%	4	28,6%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	2	14,3%	1	7,7%	2	14,3%
algunas veces	4	30,8%	3	21,4%	2	15,4%	2	14,3%
bastantes veces	2	15,4%	3	21,4%	3	23,1%	3	21,4%
la mayoría de las veces	0	,0%	1	7,1%	4	30,8%	2	14,3%
si, siempre	0	,0%	1	7,1%	3	23,1%	5	35,7%

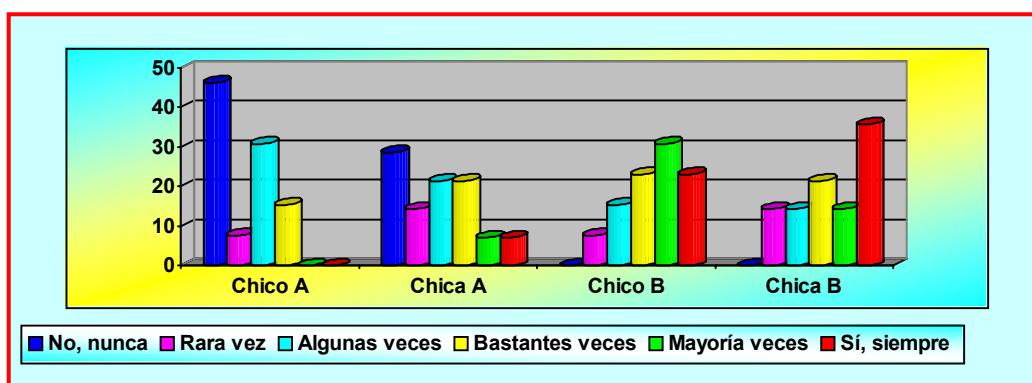
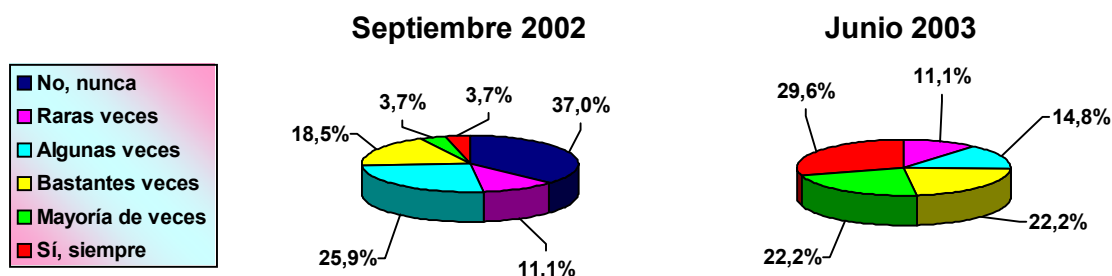


Tabla y Gráfico del Ítem 170. Aprendo y practico (realizo) actividades en la naturaleza.

En la primera medición tanto el grupo de chicos como en el de chicas presentan un dibujo parecido; pues en los dos la alternativa *no, nunca* es la de mayor atracción, le siguen las disyuntivas *algunas veces* y *bastantes veces*, *rara vez* es la siguiente opción que computa en los dos grupos y por último las dos respuestas situadas a la derecha de cada diagrama; *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*, que tienen una inclinación del (7,1%) en el grupo de las chicas y ninguna en el grupo de los chicos.

En la segunda valoración, en el grupo de chicos se produce un gran cambio, ya que la opción *no, nunca* no es considerada, *rara vez* (7,7%) y *algunas veces* (15,4%) tienen valores pequeños y son mayores los de las opciones *bastantes veces* y *sí, siempre* con un (23,1%). La dimensión más atractiva es *la mayoría de las veces* con el (30,8%). En el grupo de chicas el conteo es similar; los tres dilemas que cuentan con menor porcentaje (14,3%) son: *rara vez*, *algunas veces* y *la mayoría de las veces*; *bastantes veces* aporta el (21,4%) y es digno de destacar la preferencia que otorgan los chicos a la opción *sí, siempre* (35,7%) si comparamos con la de la primera estimación.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 170. Aprendo y practico (realizo) actividades en la naturaleza. Pruebas de chi-cuadrado = 0.011

En este diagrama circular podemos comprobar como dos de las respuestas que registran mejores números en la estimación de septiembre; *no, nunca* (37%) y *algunas veces* (25,9%) son las que en la estimación de junio presentan proporciones más bajas ya que la primera es despreciada y la segunda cuenta con un (14,8%); la opción *raras veces* prácticamente no sufre ninguna variación, pues queda igual (11,1%). En cambio, pasa lo contrario con las demás disyuntivas, que se ven bastante incrementadas en la medición de junio. Así pues, vemos como la dimensión *bastantes veces* pasa de un (18,5%) a un (22,2%); la elección *la mayoría de las veces* pasa de un escaso (3,7%) a un (22,2%) y la dimensión *sí, siempre* es la más expresiva, pues pasa de un (3,7%) a un trascendente (29,6%). Estas variaciones en las elecciones de ambos grupos, más patente en el de chicos, en las pruebas comparativas de Chi-cuadrado con un valor de 0.011, por lo que se confirma la significatividad estadística.

Las actividades realizadas en contextos diferentes al habitual, requieren aprendizajes diversificados en función de la tipología de la actividad, terreno en que se realizan y habilidades que se ponen en funcionamiento. Abundan en esta línea seguida por nosotros los autores Narganes Robas, J. C. y Borrego, J. C. (1989:23 y ss.)¹²⁶ que consideran que “*el medio natural es una fuente inagotable de situaciones problema de cara a nuestros alumnos, en este sentido abundan diciendo que se debe aprovechar el mismo para que el acercamiento se produzca de una manera investigadora, al tiempo que nosotros como educadores debemos estar abiertos a la multidisciplinariedad que el medio natural provoca, aprendiendo a desarrollar nuestro trabajo en colaboración con otros compañeros y compañeras*”.

¹²⁶ Narganes Robas, José Claudio y Borrego, Juan Carlos (1989). *La educación física en el ciclo superior*. Cádiz, Diputación de Cádiz.

Ítem 171. Las actividades en la naturaleza ayudan a mejorar mi salud.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
no, nunca	3	23,1%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
rara vez	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
algunas veces	2	15,4%	4	28,6%	1	7,7%	4	28,6%
bastantes veces	4	30,8%	0	,0%	3	23,1%	1	7,1%
la mayoría de las veces	2	15,4%	2	14,3%	3	23,1%	2	14,3%
si, siempre	1	7,7%	3	21,4%	6	46,2%	6	42,9%

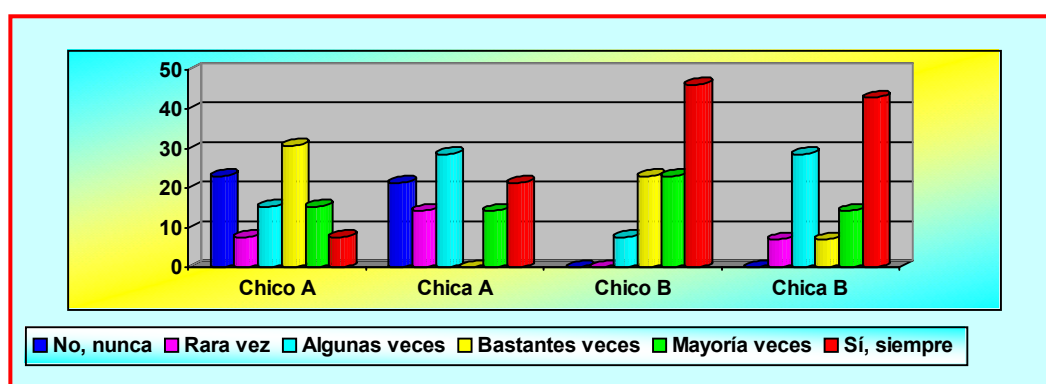
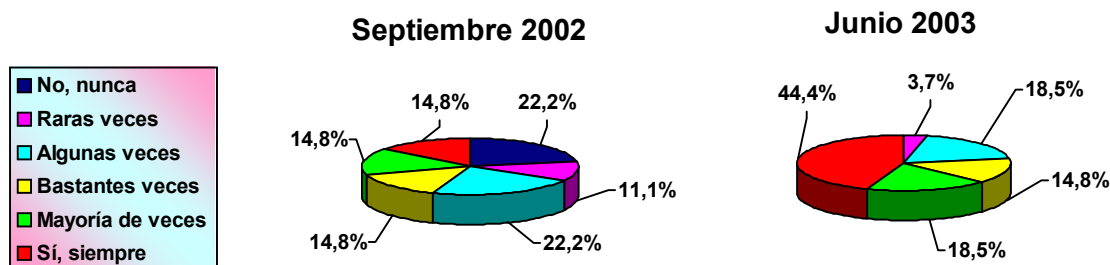


Tabla y Gráfico del Ítem 171. Las actividades en la naturaleza ayudan a mejorar mi salud.

En la primera toma de datos (mes de septiembre) y en el grupo de chicos, nos encontramos con las disyuntivas *rara vez*, y *sí, siempre* con la misma atracción (7,7%), ligeramente superada por las atracciones *algunas veces* y *la mayoría de las veces* (15,4%), *no, nunca* cuenta con un (23,1%) y *bastantes veces* con el (30,8%). En el mes de junio estos valores se ven modificados, mejorando sustancialmente la opción *sí, siempre* (46,2%) y algo menos el dilema *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* que bajan en atracción al (23,1%) y *algunas veces* al (7,7%).

En la valoración de septiembre en el grupo de chicas hay un dilema que sobresale de los demás, *algunas veces* (28,6%), a este le sigue *sí, siempre* con un (21,4%) igual que la dimensión *no, nunca*; en minoría, quedan las alternativas *la mayoría de las veces* y *rara vez* con un (14,3%). En la estimación de junio, la elección *rara vez* y *bastantes veces* son las de menor atracción (7,1%); *la mayoría de las veces* (14,3%) le sigue y estacan con un (28,6%) *algunas veces* y *sí, siempre* (46,2%) con la máxima predilección sobre el de las demás opciones.

Análisis comparativo



Figuras del Ítem 171. Las actividades en la naturaleza ayudan a mejorar mi salud. Pruebas de chi-cuadrado = 0.048

El Ítem 171. *Las actividades en la naturaleza ayudan a mejorar mi salud*, ha superado las pruebas de Chi-cuadrado con un valor igual a 0.048, por lo que cuenta con significatividad estadística. Esto es lógico, si comprobamos que en la primera medición, las tres primeras opciones del cuadro de leyenda; *no, nunca* (22,2%), *raras veces* (11,1%) y *algunas veces* (22,2%), copan más de la mitad de las atracciones, dejando el valor (14,8%) para las disyuntivas *bastantes veces*, *la mayoría de las veces* y *sí, siempre*. En cambio en la segunda estimación, las tres últimas opciones nombradas, experimentan un cambio en cuanto a la inclinación del alumnado se refiere, aportando unas proporciones reveladoras la elección *sí, siempre* que es la que mayor incremento tiene gracias al interés mostrado por el alumnado (26,9%); también aumenta al (18,5%), la respuesta *la mayoría de las veces*, *bastantes veces* sigue con igual predilección (14,8%); un (18,5%) y un escaso (3,7%) marca un descenso para la alternativa *algunas veces* y la respuesta *raras veces*. La elección *no, nunca* ni siquiera es tomada en cuenta.

Coincidimos plenamente con lo expuesto por los autores Narganes Robas, J. C. y Borrego, J. C. (1989:23 y ss.)¹²⁷ que “*el hecho de ir introduciendo hábitos y estilos de vida saludables, deberían ser una de las finalidades primordiales en nuestra labor como docentes, no sólo en el área de Educación Física, sino a nivel de las estructuras organizativas del centro, implicando a tal cuestión a todos los sectores educativos que inciden de forma directa e indirecta en el centro (padres, alumnos, administración, servicios sociales...)*”.

¹²⁷ Narganes Robas, José Claudio y Borrego, Juan Carlos (1989). *La educación física en el ciclo superior*. Cádiz. Diputación de Cádiz.

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DILEMAS.

CASO Nº 1

Tu equipo está jugando una final provincial de fútbol. Vas perdiendo (1-0). En los últimos instantes del encuentro recibes un balón dentro del área y en la disputa por éste, mantienes un contacto legal con tu oponente. Tirarte, y simular un penalti es la última oportunidad que te queda para evitar perder el partido. ¿Qué harías?:

- a) Me tiraría para intentar equivocar al árbitro; además haría “teatro” para intentar que expulsaran al oponente. Queda poco tiempo y el equipo contrario tiene uno menos, todavía podremos ganar.
- b) Me tiraría para provocar el penalti. No tengo más oportunidades para evitar perder el partido.
- c) No me tiraría. Hay que jugar limpio. Lo importante es saber perder.
- d) No me tiraría y además le haría indicaciones al árbitro para que comprendiera que no ha sido penalti.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Opción A	2	15,4%	3	21,4%	0	,0%	0	,0%
Opción B	6	46,2%	2	14,3%	3	23,1%	4	28,6%
Opción C	5	38,5%	9	64,3%	10	76,9%	10	71,4%

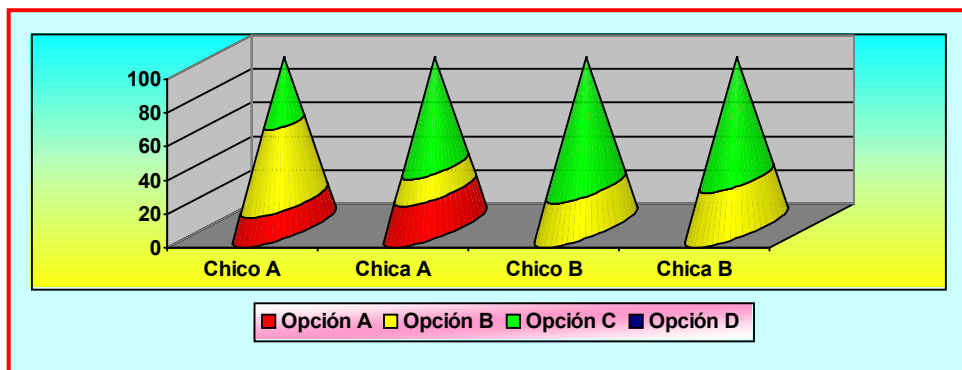


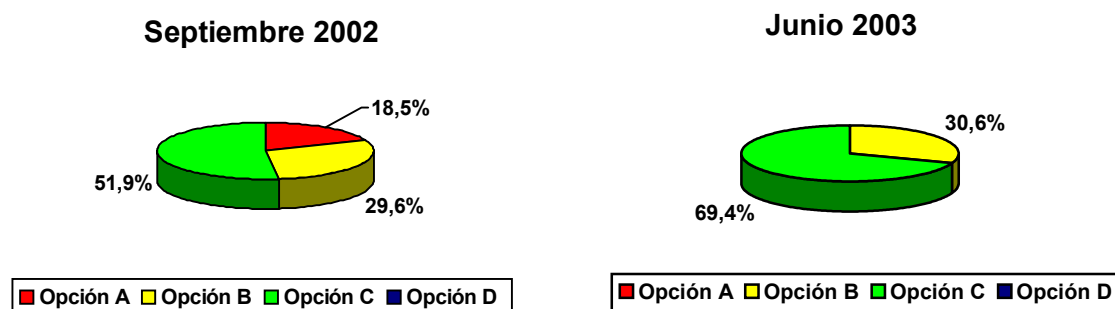
Tabla y Gráfico del Caso 1

En este primer dilema vemos como en la respuesta correspondiente al principio de curso, en el grupo de chicos, la opción A es considerada por el (15,4%); la opción B un (46%) y la alternativa C un (38,5%). En el grupo de las chicas se producen inclinaciones diferentes: la opción A es respaldada por el (21,4%), la B solo por un (14%) y la alternativa C es elegida por el (64,3%).

En la valoración de junio solamente son tenidas en cuenta para el alumnado, con valores casi idénticos, las opciones B (23,1% en el grupo de chicos y 28,6% en el grupo de chicas) y C. (76,9% en el grupo de chicos y el 71,4% en el grupo de las chicas).

La evolución de la mayoría del grupo durante el tiempo que ha durado la fase de intervención ha sido clara, han ido desde posiciones A y B hasta elecciones de C y B.

Análisis comparativo



Figuras del del Caso 1. Pruebas de chi-cuadrado = 0.047

En este dilema, después de analizar la tabla de contingencia visualizada en las figuras anteriores, comprobamos que en la primera toma de datos la opción más respaldada por el grupo fue C (51,9%) y le seguía la opción B con un 29,6% y la opción A ocupaba el tercer lugar con un (18,5%) de elecciones. No es considerada la alternativa D.

Se produce un cambio importante en las respuestas de junio dónde desaparece la respuesta A de las inclinaciones del alumnado a favor de dos opciones; la predilecta de los estudiantes que es la opción B con un (69,4%) y la opción C en segundo lugar con un (30,6%); dejando sin ninguna repuesta a la opción D.

Este cambio de las elecciones cuenta con significatividad estadística para el dilema N° 1 una vez pasadas las pruebas de chi-cuadrado con un valor igual a 0.047, siendo responsable principal de este cambio las modificaciones realizadas por el grupo de chicos que han optado claramente por la opción C, aunque también por la elevación del porcentaje del grupo de chicas. Uno de los objetivos que pretendíamos en la fase de intervención se ha conseguido a tenor de los resultados expresados en el primer dilema.

CASO N° 2

Juegas un encuentro en el colegio contra un equipo con el que ya os habéis enfrentado en varias ocasiones. En el equipo contrario te tienes que enfrentar con un jugador bastante conflictivo, y con el que además has tenido algún que otro roce en partidos anteriores. En uno de los momentos del mismo, este jugador recibe una entrada bastante dura por parte de un compañero de tu equipo; incomprensiblemente el árbitro no pita nada, y el rechace te llega a ti en una situación muy clara para encarar la portería contraria y poder conseguir gol. ¿Qué harías? :

- a) Es un jugador muy conflictivo. Me aprovecharía de esa situación porque sería la mejor forma de hacerle pagar por su juego brusco; sin duda seguiría la jugada e intentaría hacer gol.
- b) Si la falta que se ha cometido contra este jugador no tiene consecuencias graves, seguiría la jugada e intentaría hacer el gol.
- c) Valoraría lo que la situación tiene de beneficiosa para nuestro equipo; si hubiera opción de gol seguiría la jugada. Si no, echaría el balón fuera para que este jugador sea atendido.
- d) Sin dudarlo, echaría el balón fuera del campo para que este jugador fuera atendido de forma inmediata.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Opción A	1	7,7%	2	14,3%	0	,0%	0	,0%
Opción B	7	53,8%	3	21,4%	3	23,1%	4	28,6%
Opción C	2	15,4%	8	57,1%	5	38,5%	7	50,0%
Opción D	3	23,1%	1	7,1%	5	38,5%	3	21,4%

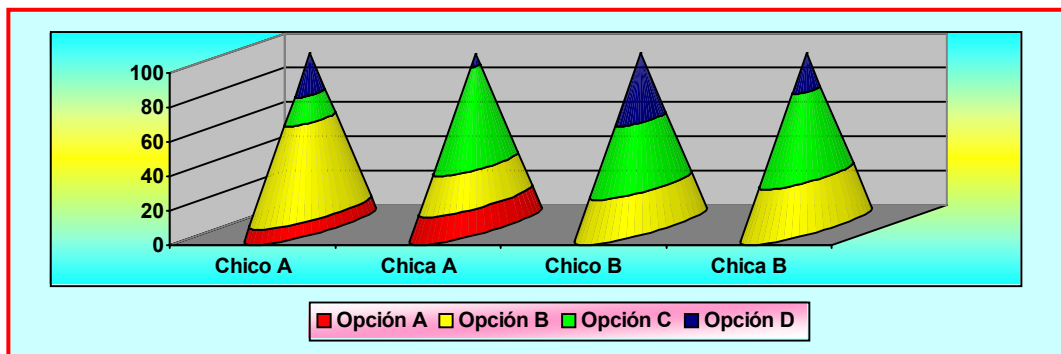


Tabla y Gráfico del Caso 2

En el segundo dilema podemos comprobar como en la primera toma de datos (septiembre), en el grupo de chicos, la opción A es la menos considerada con un (7,7%); la opción B en cambio, con un (53,8%) es la más elevada. Ocupan lugares intermedios la alternativa C con un (15,4%) y la selección D con el (23,1%). En el grupo de las chicas se producen cambios en los porcentajes: la disyuntiva A es respaldada por el 14,3%, la disyuntiva B solo por un 21,4% y la alternativa C es predilecta del (57,1%) que contrasta con el (7,1%) de la opción D. En la segunda valoración (junio) desaparece de las preferencias del alumnado la respuesta A en los dos grupos. En el grupo de los chicos se experimenta una mayor inclinación por las elecciones B y C, con valores idénticos (38,5%), la alternativa B es la menor con el (23,1%). En el grupo de chicas, la alternativa B es considerada con un (28,6%) y la alternativa C es elegida por un (50,0%), casi el doble que la disyuntiva C que muestra un (28,6%).

CASO N° 3

El profesor y dos compañeros a los que les toca el turno de sacar y recoger el material, están colocando éste de forma apresurada para intentar iniciar la sesión. Veo que se está invirtiendo demasiado tiempo y se va a retrasar bastante el inicio de la clase. Como actúo:

- a) Intento entretener a los compañeros que lo están haciendo; así estamos mas tiempo sin hacer nada.
- b) Sigo charlando con mis compañeros. Si se retrasa la sesión no es mi problema.
- c) Pido a algún compañero que les ayude.
- d) Intento colaborar ayudando a la colocación del material yo mismo, aunque no me toque. Así podremos empezar la sesión antes.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Opción A	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Opción B	6	46,2%	6	42,9%	1	7,7%	1	7,1%
Opción C	1	7,7%	1	7,1%	3	23,1%	2	14,3%
Opción D	5	38,5%	7	50,0%	9	69,2%	11	78,6%

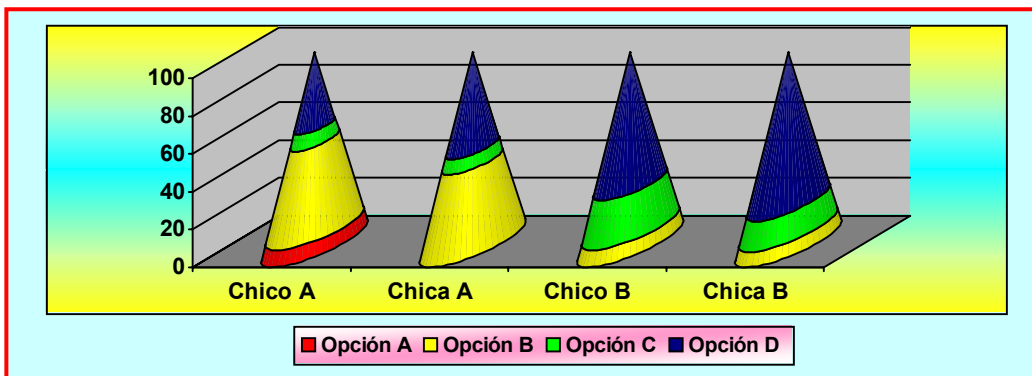
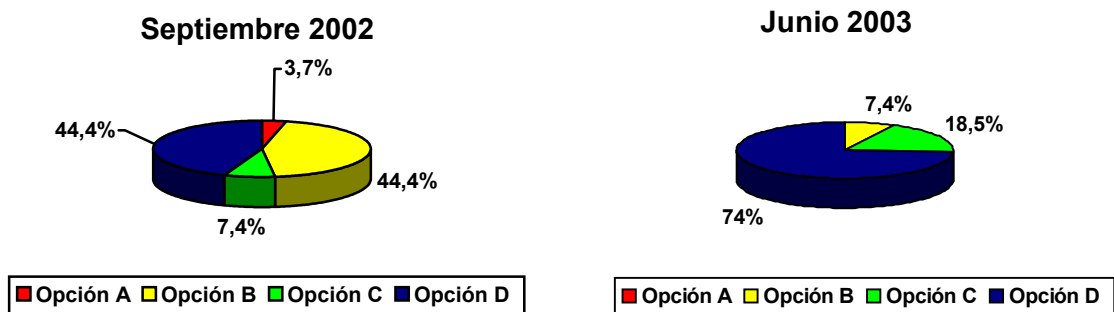


Tabla y Gráfico del Caso 3

En el sondeo de septiembre, en el caso de los chicos es el único donde todas las respuestas tienen alguna atracción. La menor la presentan las opciones A y C con un (7,7%) cada una; las de mayor inclinación son la

respuesta D (38,5%) y sobre todo la B con un (46,2%). En el grupo de chicas no computa la respuesta A, y lo hace muy poco la opción C (7,1%); pero las alternativas B con un (42,9%) y D con el (50,0%) son muy valoradas. En el cuestionario pasado al final de curso y en los dos grupos, ninguno de los participantes se inclina por la opción A; lo hacen muy poco por la alternativa B, experimentándose un verdadero cambio hacia las opciones C, con un (23,1%) el grupo de chicos y un (14,3%) el grupo de chicas) y sobre todo a la alternativa D que es la que más interesa para nuestro programa y que aumentan a un 69,2% (grupo de los chicos) y a un 78,6% % (grupo de las chicas).

Análisis comparativo



Figuras del Dilema 3. Pruebas de chi-cuadrado = 0.010

En el diagrama que expresa los valores del primer cuestionario, aparecen los cuatro colores representativos de las cuatro opciones representados. Los que ocupan mayor superficie del círculo son las opciones D y B con un (44,4%), y con menores porcentajes están la respuesta C (7,4%) y la alternativa A con un escaso (3,7%). Se experimentan grandes cambios en la segunda tasación: El primero es la desaparición de la opción A de las preferencias del alumnado. El segundo es la gran disminución de la opción B que pasa a un (7,4%). El Tercero es el aumento interesante de la opción C que pasa a un (18,5%) y sobre todo es crucial el resultado obtenido por la respuesta D que pasa a un (74%). Estas circunstancias permiten al 2º Dilema contar con significatividad estadística, ya que en la prueba de Chi cuadrado su valor es igual a 0.010.

CASO N° 4

En una sesión de Educación Física el profesor para la actividad con el fin de corregir algunos fallos y explicar la siguiente tarea, mientras tanto, mi compañero/a está distraído jugando con el balón y sin mantener ninguna atención al profesor. ¿Cómo actuaré yo?.

- a) Como estoy con él, lo normal es que haga lo que él.
- b) Intento jugar con mi compañero, pero de una forma un tanto disimulada para que no me regañe el profesor.
- c) Pongo poca atención a lo que hace mi compañero para que comprenda que está molestando y que el profesor está explicando.
- d) Le llamo claramente la atención y le hago ver que lo importante ahora es lo que dice el profesor y él nos está molestando claramente a todos.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Opción A	1	7,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Opción B	3	23,1%	2	14,3%	0	,0%	1	7,1%
Opción C	3	23,1%	4	28,6%	8	61,5%	5	35,7%
Opción D	6	46,2%	8	57,1%	5	38,5%	8	57,1%

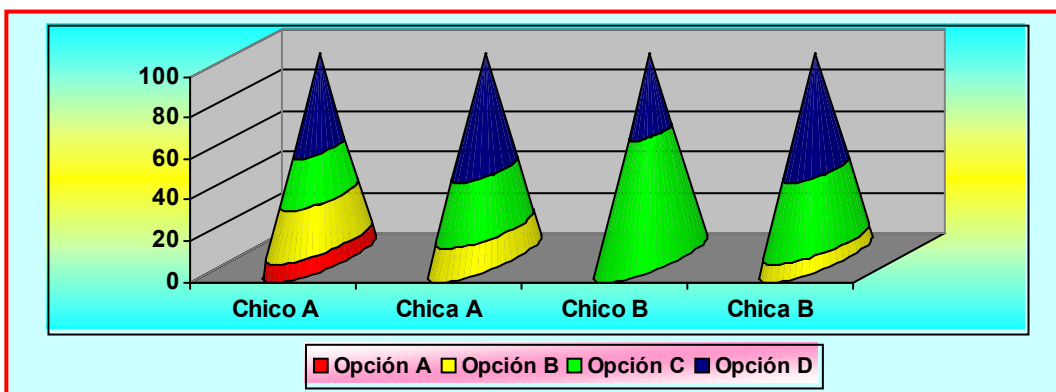


Tabla y Gráfico del Caso 1

En el primer cálculo, en el grupo de chicos, todas las respuestas son tenidas en cuenta por el alumnado. La menor la presenta la opción A con un (7,7%); De igual interés son las son la respuesta B y C con un (23,1%) cada una y la D es la que destaca sobre todas con un (46,2%). En el grupo de chicas no es atractiva la disyuntiva A, y lo es muy poco la opción B (14,3%); pero son muy valoradas las alternativas C con un (28,6%) y sobre todo la D con el (57,1%). En el cuestionario pasado al final de curso y en los dos grupos, nadie se inclina por la opción A y lo hacen muy poco por la alternativa B (solo un 7,1% en el grupo de las chicas). En el grupo de los chicos por la respuesta C se inclina un (38,5%), experimentándose un verdadero cambio hacia la opción C; con un (61,5%). En el grupo de chicas es al contrario, la disyuntiva B es elegida por un simbólico (7,1%), pero la respuesta C es preferente para el (35,7%) y la alternativa D se mantiene en un (57,1%).

CASO N° 5.

En clase de E.F. el profesor ha comentado la posibilidad de realizar, de mostrar, de forma individual a los demás compañeros una habilidad, cualquiera que sea, que más dominemos. ¿Cuál es mi respuesta? :

- a) ¡Qué vergüenza! Yo no sé hacer nada, soy un/a patoso/a. Seguro que lo que haga me sale mal.
- b) Esto es un rollo, hago muy pocas cosas bien; aunque lo intentaremos, total algo me saldrá.
- c) No controlo demasiado, pero hay varias cosas que sé hacer bien. No debo preocuparme mucho.
- d) ¡No hay problema!. Cualquier cosa que me planteen realizar la puedo hacer bien.
- e) Todo está controlado. Me sale todo bien. ¿Qué habilidad quiere que haga?

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Opción A	1	7,7%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%
Opción B	2	15,4%	6	42,9%	1	7,7%	2	14,3%
Opción C	6	46,2%	6	42,9%	9	69,2%	7	50,0%
Opción D	4	30,8%	1	7,1%	3	23,1%	4	28,6%

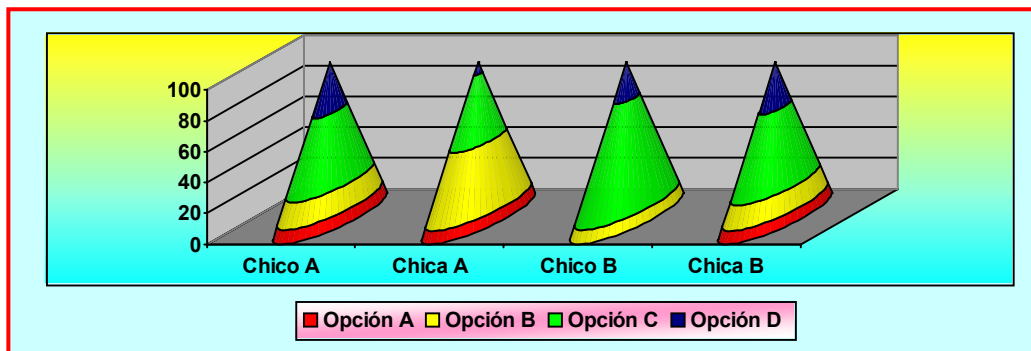


Tabla y Gráfico del Caso 5

Las mayores frecuencias en la primera estimación del grupo de los chicos corresponden a las opciones C y D con (6) y (4) respectivamente y las menores a las opciones A con (1) y B con (2). En el grupo de las chicas son las dos extremas A y D con (1) cada una, las dos opciones menores y B y D con (6) frecuencias cada una las respuestas mayores. En la segunda evaluación de los datos; en el caso de los chicos la opción A no obtiene ninguna frecuencia, siendo las que menos elecciones aportan las disyuntivas B y D con (1) y (3) respectivamente, y la mayor con bastante diferencia la opción C (9). En el conjunto de las chicas las de menor frecuencia son las alternativas A (1), seguida de la respuesta B (2), y las de mayor preferencia son por este orden la dimensión C y D con (7) y (4) frecuencias de forma respectiva.

CASO N° 6.

En Educación Física el profesor nos ha dado una pieza a cada uno de los compañeros de clase para completar un puzzle entre todos, colocando cada uno su ficha donde corresponda en un tiempo determinado (tres minutos). El último en colocar la ficha para completar el puzzle he sido yo, que además lo he hecho fuera de tiempo. Ante esta situación. ¿Qué pienso? :

- a) ¡Otra vez! ¡Soy un desastre! Siempre soy yo el que hace que no consigamos el objetivo.
- b) Ando lento de reflejos. Tengo que mejorar bastante por que fracaso y hago fracasar a mis compañeros a menudo.
- c) Hoy me ha tocado a mí ser el último en poner la pieza, otro día le tocará a otro. Hay cosas en las que soy mejor y otras en las que soy peor.
- d) ¡Que raro que haya sido el último!. Yo siempre suelo ser de los primeros.
- e) Algo ha tenido que pasar o alguien ha hecho trampa. Yo nunca fallo.

	Grupos-Género							
	Chico A		Chica A		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Opción A	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Opción B	2	15,4%	4	28,6%	1	7,7%	0	,0%
Opción C	7	53,8%	10	71,4%	10	76,9%	14	100,0%
Opción D	2	15,4%	0	,0%	2	15,4%	0	,0%

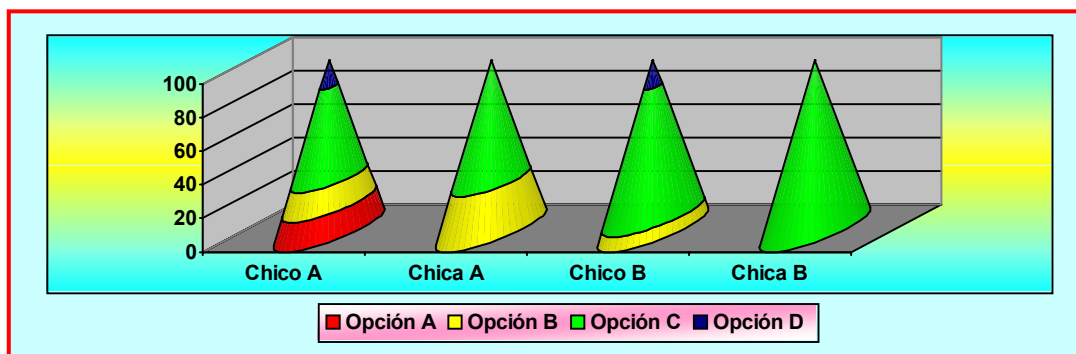


Tabla y Gráfico del Caso 6

En la apreciación de los resultados del cuestionario pasado en septiembre, en el grupo de los chicos todas las opciones cuentan con la misma proporción (15,4%), a excepción de la opción C que tiene un (53,8%). En el grupo de las chicas sólo hay inclinaciones para dos opciones; la opción B con un (28,6%) y la alternativa C que sobresale con un (71,4%). En la pasación de junio en el grupo de los chicos, la mayor parte de las apreciaciones se centran en la disyuntiva C con un (76,9%) y hay pocos alumnos que se inclinan por las respuestas B (un 7,7%) y D (un 15,4%). En el grupo de las chicas el (100%) de las elecciones se centra en la selección C.

CASO N° 7.

Señala la idea que más se aproxime a tu situación actual en lo referente a tu actuación después de la clase de E.F.:

- a) Me voy a la clase siguiente sin pasar por los lavabos.
- b) Intento al menos beber agua y refrescarme un poco.
- c) Procuo lavarme la cara y asearme todo lo que pueda para estar más a gusto.
- d) Me lavo muy bien pero lo que realmente me falta es una buena ducha.

	Grupos-Género							
	Chico		Chica		Chico B		Chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Opción A	2	15,4%	0	,0%	0	,0%	1	7,1%
Opción B	8	61,5%	9	64,3%	7	53,8%	7	50,0%
Opción C	2	15,4%	4	28,6%	5	38,5%	6	42,9%
Opción D	1	7,7%	1	7,1%	1	7,7%	0	,0%

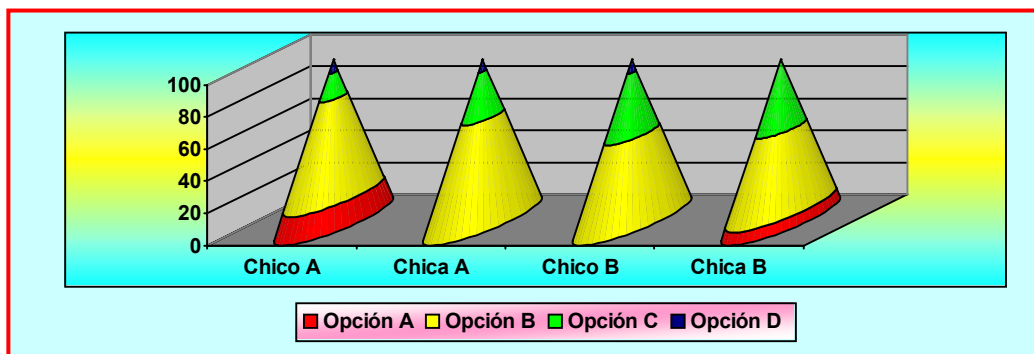


Tabla y Gráfico del Caso 7

En la toma de datos de principio de curso se dan dos circunstancias similares en los dos grupos. La primera es la frecuencia de la opción D (1) y la segunda es la frecuencia de la respuesta B (8 en el grupo de los chicos y 9 en el grupo de las chicas). Se producen otras dos diferentes: una es la desigualdad en la frecuencia de la opción C (2 en el grupo de los chicos y 4 en el grupo de las chicas) y otra es la inclinación por la alternativa A con (1) frecuencia, solamente en el grupo de los chicos. En la pasación de final de

curso, en el grupo de los chicos desaparecen las frecuencias de la opción A; bajan las de la alternativa B a (7), experimentan una subida importante las de la opción C a (5). Permanece con (1) frecuencia la elección C. En el grupo de las chicas la disyuntiva que desaparece de la atracción del electorado es la D; y aparece la opción A con una frecuencia. Disminuye la dimensión B a (7) preferencias, aumentando la opción C a (6).

CASO N° 8.

El profesor de E.F. nos ha hecho hincapié en la importancia que tiene la práctica de la actividad física y el deporte, para lo cual es interesante formar parte de algún equipo deportivo fuera del colegio para mejorar nuestro estado de forma general.

Mi posición ante esta situación es:

- a) Bastante tengo con ir a clase de E.F. para a demás tener que hacer deporte también en mi tiempo libre, prefiero hacer cosas tranquilas que no requieran mucho esfuerzo.
- b) Si en alguna ocasión me viene bien y a cuento hago alguna otra actividad, pero no por sistema. Para mejorar físicamente hay que esforzarse mucho.
- c) Es interesante hacer actividad física y deporte fuera del horario escolar para mejorar mi salud, lo que pasa es que no siempre se puede y no siempre estoy dispuesto.
- d) Siempre que puedo hago el esfuerzo de realizar alguna actividad para mejorar mi forma física y mi salud.

	Grupos-Género							
	chico		chica		chico B		chica B	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Opción B	6	46,2%	8	57,1%	1	7,7%	2	14,3%
Opción C	4	30,8%	4	28,6%	8	61,5%	8	57,1%
Opción D	3	23,1%	2	14,3%	4	30,8%	4	28,6%

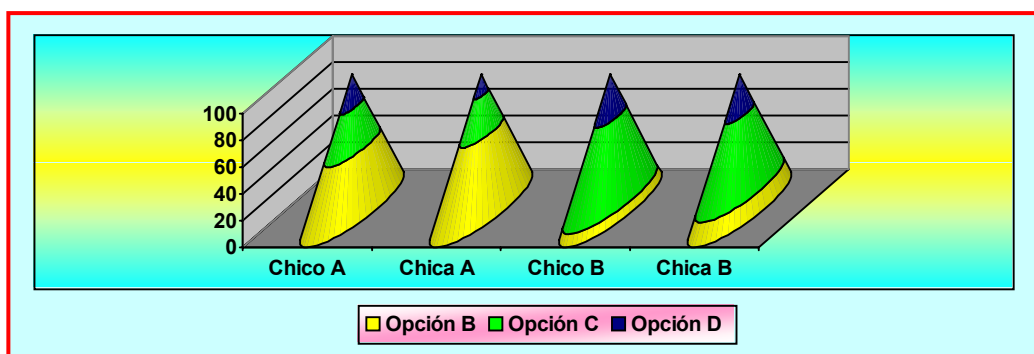
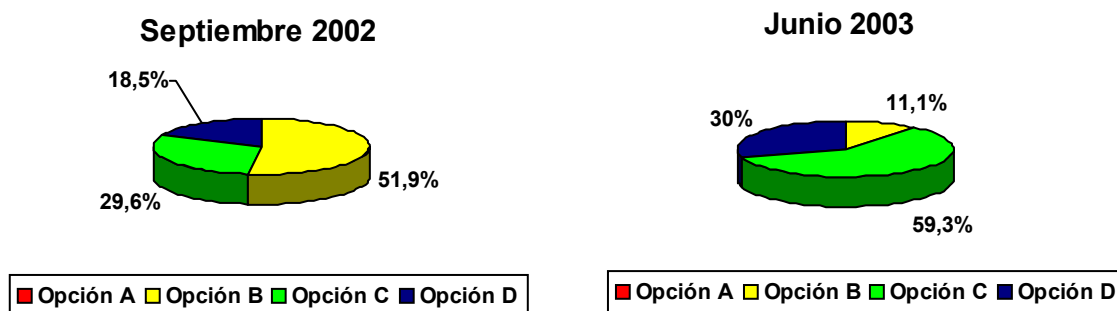


Tabla y Gráfico del Caso 1

Son muy parecidos los dibujos que aparecen en este diagrama de conos representando al grupo de alumnos y de alumnas, tanto en la primera estimación como en la segunda. Veamos: En la primera pasación y en los dos grupos, no es considerada la opción A; la opción B cuenta con el mayor porcentaje en los dos casos (46,2% en el grupo de los chicos y 57,1% en el de las chicas); también en los dos casos la opción C ocupa el segundo lugar en atracción (30,8% en el grupo de los chicos y 28,6% en el de las chicas) y por otra parte la opción D es la de menor atracción en los dos casos (23,1% en el grupo de los chicos y un 14,3% en el de las chicas). En la segunda pasación la lectura es similar, sigue sin ser considerada la opción A; La alternativa B, en este caso, es la menor con un (7,7%) en el grupo de chicos y (14,3%) en el de las chicas y lo más significativo es el gran incremento en las preferencias de los alumnos por la alternativa C con un (61,5%) en el conjunto de los chicos y un (57,1%) en el conjunto de las chicas y el aumento también, del interés por la opción D con un (30,8%) en el grupo de los muchachos y un (28,6%) en el grupo de chicas.

Análisis comparativo



Figuras del Caso 8. Pruebas de chi-cuadrado 0.005

Después de analizar la tabla de contingencia y contrastar la prueba de chi-cuadrado, comprobamos que el Dilema N° 8 cuenta con significatividad estadística. Esto es gracias a las diferencias entre el interés mostrado por las diferentes respuestas en el cuestionario pasado en septiembre y el pasado en junio. Veamos: en el cálculo realizado en Septiembre, no computa la opción A; la alternativa B es la que más lo hace, con un (51,9%) del alumnado, y le sigue a cierta distancia la disyuntiva C con el (29,6%), delante de la opción D con un (18,5%) de las preferencias. En la estimación de junio la opción A sigue sin ser elegida por los alumnos, pero advertimos cambios valiosos en las demás respuestas, el primero es la gran disminución experimentada por la selección B que pasa a un (11,1%), el segundo es el aumento considerable de la alternativa D que se incrementa en un (11,5%) y el más elocuente es el incremento de la opción C, que lo hace con una diferencia de casi el (20%).

CAPITULO VIII

EVIDENCIAS CUALITATIVAS:

**1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL
DIARIO DEL PROFESOR.**

**2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE
LAS ENTREVISTAS EN GRUPO.**

CAPITULO VIII.1.

**EVIDENCIAS CUALITATIVAS: 1.
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO
DEL PROFESOR**

SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII. 1

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- Entorno sociocultural
- 1.2.- Entorno familiar
- 1.3.- Entorno ambiental, meteorológico
- 1.4.- Entorno escolar (cercano y lejano)
- 1.5.- Las instalaciones, el material, los medios, recursos, cosas...
- 1.6.- Circunstancias de la propia sesión
- 1.7.- Profesor

2.- ANALISIS Y DICUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR EN RELACIÓN AL VALOR: RESPONSABILIDAD

- 2.1.- Alumnado. (Tratados individualmente)
- 2.2.- Grupo clase
- 2.3.- Profesor: percepciones, sentimientos y apreciaciones
- 2.4.- Currículo

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: AUTOESTIMA

- 3.1.- Alumnado. (Tratados individualmente)
- 3.2.- Grupo-Clase
- 3.3.- Profesor: percepciones, sentimientos y apreciaciones
- 3.4.- Currículo

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: RESPETO

- 4.1.- Alumnado. (Tratados individualmente)
- 4.2.- Grupo Clase
- 4.3.- Profesor: percepciones, sentimientos y apreciaciones
- 4.4.- Currículo

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: SALUD

- 5.1.- Alumnado. (Tratados individualmente)
- 5.2.- Grupo-Clase
- 5.3.- Profesor: percepciones, sentimientos y apreciaciones
- 5.4.- Currículo

Sin bajar los brazos y sin decrecer en nuestro esfuerzo, no querríamos sentirnos como Gulliver en el país de los Gigantes, porque no siempre tenemos vocación de David para enfrentarse a Goliat o la astucia de Ulises para vencer a Polifemo.

Para realizar el análisis del diario del profesor 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 juego motor, lo hemos hecho centrándonos en el análisis de cada uno de los campos utilizados en el Diario del Profesor (Individuos, Grupo clase, Profesor, Currículo y Contexto, Valores) por separado; aunque el último, relativo a Valores lo integramos dentro de los que corresponda de los señalados con anterioridad, ya que los comentarios que se realizan en este campo van referidos a los cuatro valores de referencia (Responsabilidad, Respeto, Autoestima y Salud) en cada sesión analizada. Cuando realizamos el análisis de cada valor en campos; estos a su vez también lo hemos dividido en subcampos, y estos a su vez en subcategorías para ordenarlo de una forma más sistemática. Y en estas subcategorías aportamos comentarios o ideas con matices positivos, negativos o intermedios relativos al valor en cuestión que aparecen tanto en la Lectura del diario como en la Metalectura de este realizada una semana después), aportando también las fechas en las que se producen.

- 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 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.
- Solo ponemos el número de algunos Ítems de los que cuentan con significatividad estadística y por tanto están en el lado positivo de cada subcampo y de cada campo.
- De cada cita ponemos la lectura y la metalectura, así como la fecha, para tener una visión general del hecho, pero es posible que solo nos

interese una pequeña parte del texto bien de la lectura y de la metalectura, en el análisis del diario y en la triangulación.

- Es posible que una misma cita esté recogida en varios valores, varios campos o incluso en diferentes subcampos.

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN

En estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales.
Antonio Bolívar Botia

VALOR:	VÁLIDO PARA TODOS LOS VALORES ESTUDIADOS
CAMPO:	CONTEXTO
CATEGORÍAS:	1. Entorno sociocultural.
	2. Entorno familiar.
	3. Entorno ambiental, meteorológico.
	4. Entorno escolar (cercano y lejano).
	5. Las instalaciones, el material, los medios, recursos, cosas...
	6. Circunstancias de la propia sesión.
	7. Profesor.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004)¹ define el Contexto como las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.

Buxarrais Estrada, M^a R. (2000)² considera al respecto que el tema del contexto social y cultural es complicado, y muchas veces la escuela no tiene la solución para estos problemas, entre otras cosas, porque es un asunto en el que también están implicadas las familias, la sociedad, los medios de comunicación, etc.

En el momento de aplicación de nuestro programa para la adquisición y transmisión de valores, aparecen una serie de factores derivados del contexto donde se desarrolla el trabajo, que condiciona, a nuestro entender, los

¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004). www.rae.es

² Buxarrais Estrada, M^a Rosa (2000). *Características de los centros educativos para una educación en valores*. www.ambitmariaacoral.com.

resultados, la efectividad u operatividad de lo realizado. Veamos una muestra de esta circunstancia en diferentes entornos relacionados con el contexto de enseñanza-aprendizaje.

1. ENTORNO SOCIOCULTURAL

...Hacia una visión más humanista de las normas...

Una de las primeras acciones llevadas a cabo a principios de curso ha sido la elaboración consensuada de unas normas que regulen la convivencia. Sin embargo, la primera apreciación que se percibe en las opiniones del profesor en su diario, es que el alumnado tiene una visión punitiva del castigo. Ya que se pone énfasis en éste en lugar de ponerlo en el esfuerzo por hacer las cosas bien.

Lectura: Les ha costado ver que lo interesante no es tanto imponer un fuerte castigo para intentar hacer cumplir las normas, sino poner todo el esfuerzo y la responsabilidad en hacer las cosas bien, es mejor poner atención y esfuerzo en la acción bien hecha que en el castigo o en la represión.

Metalectura: En el fondo creo que tienen una visión de la educación punitiva y entienden que la vía más efectiva para que las reglas se cumplan es poner fuertes castigos. Quizás por la incidencia de su entorno y de la Educación que han tenido.

Jueves 3 de octubre de 2002.

En estos primeros días, la falta de respeto a las normas se convierte en algo normal y bastante generalizado, y no se vive de forma problemática como sería natural. Quizá no estén acostumbrados a trabajar de forma cooperativa.

Lectura: Ha existido una situación generalizada de no respetar las normas de algunos juegos, especialmente en el juego competitivo «balones fuera de mi campo».

Metalectura: Cuando de forma contextual en parte del grupo no se respetan las normas existe un contagio generalizado de esta negatividad del que se impregna todo el grupo, el hecho de que no se respeten las normas no lo viven como un problema, existe una especie de un conformismo grupal del que todos participan de forma inmutable. Es como si trasladáramos el conformismo social de las sociedades actuales a la escuela.

Martes 8 de octubre de 2002.

El profesor percibe en estas primeras clases que existe una gran competitividad, una idea o deseo exagerado por ganar, por ser superior, quizás por la influencia del contexto sociocultural, de los medios de comunicación, etc. Esto se traduce en una pasión o euforia excesiva por algunos deportes como el fútbol. Sin embargo, se ha comprobado que otros deportes menos pasionales como el voleibol aportan soluciones educativas interesantes.

Lectura: En la misma línea del comentario anterior existe una exagerada competitividad cuando se trata de ganar algo aunque sea un juego. No tiene sentido esto, a mi entender, si no es por que se inyecte este «virus» de forma continua, desde los medios de comunicación y esta sociedad obsesionada con la competitividad extrema que los niños reproducen en el juego.

Martes 8 de octubre de 2002.

Hemos comprobado que a la hora de hacer grupos o equipos, en los primeros días de clase, no hay una aceptación a compañeros menos habilidosos. ni a las chicas por parte de los alumnos que se consideran más hábiles, es como si copiaran la obsesión por la eficacia, por la competitividad, en definitiva por ganar, independientemente de otras consideraciones más humanas. Sin embargo, cuando se han realizado las propuestas sobre condición física se constata como a pesar de que en algunos alumnos se observaba una preocupación por ser los primeros, el interés por compararse con los demás compañeros y comprobar su propia condición física ha provocado una situación ambiental muy adecuada para el desarrollo de la sesión.

Metalectura: Ha sido una situación muy positiva el hecho de que por un lado sea la primera vez que lo hagan y por otro lado sientan curiosidad por saber cuales son sus propias marcas y quieran compararlas con las de sus compañeros, e incluso con las de otros cursos. Sigue presente esa tendencia a competir y compararse con los demás, más que por superarse a sí mismo que sería lo interesante desde el punto de vista personal.

Jueves 10 de octubre de 2002.

...la influencia del entorno deportivo-mediático...

La influencia del entorno «deportivo-mediático» en el que el alumnado en general se encuentra inmerso, motiva en ocasiones que estas aficiones-pasiones-pertenencias... influyan en aspectos del quehacer cotidiano en el propio centro. Como ejemplo se recoge lo expresado en el diario de profesor el martes 3 de diciembre de 2002:

Lectura: Un grupo importante de la clase estaba bastante enfadado porque en las clases anteriores no les han dejado ver la final de la Copa Intercontinental en la que jugaba el Real Madrid, y en la clase de Educación Física, he permitido que vieran los últimos 15 minutos (que quedaban). La euforia de haber ganado el Real Madrid y otros aspectos derivados del contexto han hecho que se hayan canalizado mal los juegos.

Metalectura: Quizá por esta razón había una sensación en la parte práctica de la sesión entre euforia porque había ganado el equipo español y desencanto por no haber podido presenciar el partido en su totalidad, máxime cuando se han enterado que los cursos superiores de 4º de ESO si lo habían visto.

Se han realizado, como parte de la Unidad Didáctica de Juegos y deportes «Sin trampa ni cartón en los deportes colectivos», dos salidas para

ver en directo eventos deportivos de nivel profesional. Y la verdad es que estas salidas han sido muy provechosas y se ha comprobado como el alumnado ha tenido un comportamiento muy bueno, tomando posiciones críticas ante hechos poco edificantes ocurridos en alguno de los eventos.

Lectura: El buen comportamiento de los alumnos en general.

Metalectura: Es posible que sea debido también a que los aficionados al voleibol suelen ser más tranquilos que los de otros deportes de contacto, a que este deporte es muy limpio y tiene grandes características educativas. Pero también he de resaltar que algunos componentes del público tanto jóvenes como mayores en ocasiones tenían comportamientos poco cívicos que suponen poco respeto por las instalaciones como poner los pies encima del respaldo del asiento de delante, tirar las pipas al suelo etc. Y esto es una mala imagen para los niños.

Sábado 15 de diciembre de 2002.

Posiblemente se pudiera pensar que lo mejor para preservar las conductas del alumnado en formación es ocultar la realidad a los ojos de los jóvenes, porque si realmente prestamos atención a todo lo que sucede en torno a un partido de fútbol, podemos llegar a la conclusión de que no es el ambiente mas adecuado para que asista un adolescente, por algunas de las actitudes de gran parte del público, jugadores, entrenadores etc. Sin embargo, hay que ser realistas y plantear que el entorno está ahí, envolviéndonos y es interesante que el alumnado compruebe los comportamientos ajenos y propios «*in situ*» para poder reflexionar sobre éstos, y plantear alternativas más cívicas. Consideramos que la reflexión adecuada llevará a la crítica y ésta a la mejora de su educación.

La incidencia de los medios de comunicación y los ambientes donde vivimos determina también en gran medida la forma de actuar del alumnado. Podemos comprobar que existe una influencia negativa o perniciosa de los medios de comunicación de masas sobre todo la Televisión.

Metalectura: Influencia de la televisión. Programas como «Hotel Glamour», «Crónicas Marcianas», «Y X ti»... etc. hacen mucho daño a la personalidad de los alumnos, especialmente en el ámbito de los valores porque estos programas propugnan el triunfo de los contravalores, (dinero, holgazanería...). Ayudan muy poco estas circunstancias que suceden en su entorno vital extraescolar a la tarea del educador. Queda de manifiesto, la importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación que manipulan y fabrican la información y la propagan sin escrúpulos a sabiendas que el favor, que en muchas ocasiones, hacen a la sociedad es flaco. Por eso educar para que los niños hagan frente a esta vanalización de la vida es una exigencia del presente y del futuro.

Martes 13 de marzo de 2003.

Resulta indispensable reflexionar acerca de las necesidades vitales, emocionales y sociales de los adolescentes, y determinar si gran parte de

estas, son satisfechas a través de esquemas provenientes del contacto humano directo o están influenciadas por estereotipos y actores deshumanizados tomados de medios como la televisión comercial, para poder distinguir si las conductas típicas de los jóvenes son producto de valores o contravalores que emanan de las instituciones educativas, familiares, grupos de iguales o son el resultado de valores promovidos por los medios masivos de comunicación. Dicho de otra manera y en palabras de Blos, P. (1996)³ «los valores que se transmiten desde la televisión y otros medios de comunicación de masas, son proyectados desde el mundo de los intereses adultos de la sociedad, que en general son intereses fundamentalmente económicos».

Metalectura: Uno de los problemas por lo que actúan de esta forma es que los imperios mediáticos ponen gran cantidad de programas donde todo se consigue de una manera fácil, lo importante es tener y no tanto ser, no se transmiten valores sino todo lo contrario se da gran importancia a los contravalores (insultos, mal uso del lenguaje, descalificación...) y lo peor de todo es que en sus grupos de iguales se imitan estas posturas y en la familia no hay tiempo para sembrar ni cuidar todas estos elementos perniciosos para la conducta. Si en la escuela tampoco lo trabajamos estamos perdidos.

Martes 27 de mayo de 2003.

...la conquista de la igualdad entre los géneros...

En el contexto en que nos movemos, se ha ido comprobando que no existe mucha aceptación del sexo femenino en el momento de formar equipos y tampoco otras personas con menor competencia motriz. A veces éstas, incluso, se autoexcluyen de ciertas actividades.

Lectura: No hay una aceptación en los equipos a compañeros menos habilidosos y a las niñas por parte de los niños que se consideran más habilidosos.

Metalectura: Es como si copiáramos la obsesión por la eficacia, por la competitividad, en definitiva por ganar independientemente de otras consideraciones más humanas.

Jueves 17 de Octubre de 2002

Lectura: Veo a algunas niñas que se muestran menos participativas en los juegos de pelota. Compruebo una clara división entre niños y niñas a la hora de realizar determinados juegos. Hay algunas niñas que manifiestan muy poca destreza en algunos juegos de pelota.

Metalectura: Es probable que sea porque ellas de forma tradicional han participado menos con este tipo de móviles y además comentan que los niños son más brutos. Por esta razón hemos acordado que a partir de este momento todos los grupos que se realicen serán mixtos.

Jueves 17 de Octubre de 2002

³ Blos, P. (1996) *La transición adolescente*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.

...sobre la visión que el contexto tiene de la Educación Física...

Existe una visión generalizada de poca consideración hacia la Educación Física. Creemos que algunos se extrañan de comprobar que la asignatura de Educación Física sea tan importante como para ocupar el tiempo de una Tutoría o proporcionar una temática o contenidos para los trabajos de Expresión Plástica. Pero empiezan a planteárselo y el simple cuestionamiento es para el profesor un paso importante, porque antes lo tenían clarísimo, era una «María». Posiblemente ahora comienzan a descubrir que la Educación Física es un área integradora y no discriminatoria y que puede ayudarles en su vida diaria.

Lectura: Cada vez veo más clara la influencia negativa que ejerce sobre los niños el no haber tenido un profesor especialista en Educación Física en la etapa Primaria.

Metalectura: Pues todo lo que no sea juego libre les cuesta trabajo aceptarlo, tienen problemas para aceptar la dirección de una sesión y mucho menos sienten acogimiento por aspectos conceptuales o actitudinales dentro de las sesiones por causa de esa mala inercia histórica.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.

Ésta, en ocasiones, escasa valoración por tradición histórica de la Educación Física y algunos de sus contenidos por parte de algunos alumnos, ha hecho que a lo largo del curso se hayan dado situaciones peculiares.

Lectura: La proximidad de las vacaciones de Navidad provoca una mayor alegría y jovialidad en los alumnos.

Metalectura: Esto hace que les cueste aceptar tareas para hacer en Navidad y menos aún de esta asignatura que no la tienen asociada con el trabajo en casa.

Martes 17 de diciembre de 2002.

Comprobamos que el trabajo de educar en valores a través de un programa de Educación Física, no es nada fácil. Como se ha indicado antes, la falta de costumbre de tener una Educación Física reglada, impartida por un especialista es un aspecto que ha incidido de manera negativa en los primeros meses del programa. El alumnado ha ido pasando de la indiferencia a la curiosidad y de ésta a la implicación.

Lectura: Creo que algunos se extrañan de comprobar que la asignatura de Educación Física sea tan importante como para ocupar el tiempo de una tutoría.

Metalectura: Pero empiezan a planteárselo y el simple cuestionamiento es para mí un paso importante por que antes lo tenían clarísimo, era una «María».

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

Lectura: Cuando hemos proyectado el vídeo algunos lo han visto sin problemas entre otras cosas porque este incluía algunos aspectos humorísticos.

Metalectura: Para algunos alumnos esto que es lo anecdótico es lo que les interesa, y no tanto los contenidos tratados.

Martes 14 de enero de 2003.

El atractivo de los contenidos que se ofertan dentro de la propia asignatura, hacen que poco a poco vayan cambiando esta percepción. Aspectos relacionados con la salud, la diversión, la funcionalidad de los aprendizajes, así como la autonomía que han ido adquiriendo a lo largo del curso, consideramos que ha influido de manera muy positiva en el cambio de concepción respecto a la Educación Física.

Lectura: Se ha creado un cierto clima de curiosidad para ver lo que hacen cada uno de los grupos de la ESO en la actuación final de Expresión Corporal.

Metalectura: Esta situación hace que gran parte de los alumnos de la ESO sin ser la Expresión Corporal un contenido, en principio especialmente atractivo; tengan cierta competencia e ilusión al final de la Unidad Didáctica y en esta situación incluimos a este curso.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

2. ENTORNO FAMILIAR

En la actualidad, en las sociedades industriales la familia aparece integrada por dos generaciones, reducida a la pareja fundadora y a los hijos. La institución del matrimonio se concibe como una asociación de iguales y la prole se reduce a un número de hijos muy pequeño. También aquí existe cierto consenso en denominar a este tipo de organización primaria como la «*familia nuclear*». (Puelles, G. 1996)⁴.

Existen ciertas circunstancias alrededor de la familia que inciden en el desarrollo del programa en un sentido u otro. No todas las situaciones familiares a veces son las idóneas para que un programa de educación en valores tenga mayor incidencia, ya que en ocasiones hay algunos alumnos con ciertas problemáticas familiares.

Lectura: Algunas situaciones familiares afectan a los alumnos en sus actuaciones y en su relación en clase.

Metalectura: Es el caso de F y J. que tienen situaciones un tanto peculiares, se dejan sentir en sus actuaciones en clase. Creo que hay que buscar formulas más efectivas para el tratamiento de la diversidad.

Jueves 14 de noviembre de 2002.

⁴ 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.

Algunos compromisos familiares impiden en muchas ocasiones que los alumnos complementen su Educación en el Segundo y Tercer Tiempo Pedagógico. El programa de Educación Física contempla actividades en las que es necesario salir del entorno escolar, y la verdad es que no ha sido fácil.

Lectura: Hay bastantes razones por las que los alumnos (según ellos) no pueden asistir a estas actividades extraescolares entre las que se encuentran los compromisos familiares o sociales de otro tipo, algunos son de pueblos cercanos y tienen que desplazarse y el servicio de autobuses en fin de semana es menor, algunos tienen partidos en sus respectivos equipos.

Metalectura: En cuanto algún padre porque cuando pedimos la autorización para salir al entorno inmediato del centro, donde estaban situados algunos de los personajes, se dirigió al maestro para decirle qué pasaría si algún alumno se lesionaba o le pasaba algo fuera, si por esa razón perdía algún examen y suspendía...etc. situación que aboca al profesor a desistir de sus intenciones y a reducir su proceso de enseñanza-aprendizaje a las paredes de la escuela dejando, una burbuja que limita experiencias fundamentales para su educación.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

...escasa participación de los padres en las actividades del centro...

Consideramos que existe escasa participación de los padres en las actividades extraescolares que son invitados de forma conjunta con sus hijos y profesor. A la primera de las actividades extraescolares programadas fuera del entorno del centro vino un solo padre a la actividad.

Metalectura: Teniendo en cuenta que esta actividad es en fin de semana y todos los padres están invitados y suponemos que sin trabajo, al menos la mayoría, solo vino un padre con su hijo, lo cuál indica la poca implicación de los padres en las actividades educativas de los hijos.

Sábado 15 de diciembre de 2002 (extraordinaria).

A lo largo del curso se han realizado diferentes actividades extraescolares y los padres se han implicado poco en estas labores educativas de sus hijos. Hay bastantes actividades en el Segundo Tiempo Pedagógico y también en el Tercer Tiempo Pedagógico y por supuesto se elige en función de los intereses. Aunque consideramos que las actividades extraescolares han de estar bien programadas desde los propios centros, siendo éstas una verdadera prolongación y complemento educativo que ha de estar bien definido en el Proyecto Educativo de los centros y no dejarlas en manos de empresas privadas que por lo general buscan un rendimiento puramente económico, pasando por alto actitudes y hábitos que edifiquen la personalidad del alumno.

Metalectura: Quizás porque tienen otras obligaciones, pero dejan pasar verdaderas oportunidades de convivencia, reflexión, diálogo y en definitiva, educación compartida entre hijos-alumnos, padres y profesores.

Domingo 26 de enero de 2003.

3. ENTORNO AMBIENTAL, METEOROLÓGICO

Las circunstancias ambientales y meteorológicas, sobre todo en colegios donde no existe un amplio gimnasio o pabellón cubierto para paliar las inclemencias del tiempo u otras relacionadas como el ruido ambiental, inciden decisivamente en el trabajo, en este caso, encaminado a la transmisión de hábitos, actitudes y actos morales relacionados con los valores de Respeto, Responsabilidad, Autoestima y Salud. Esto lo podemos descubrir en algunas anotaciones del profesor hechas en su diario como las que siguen:

...cuando la lluvia cae, se funde el hielo...

Granada tiene una meteorología complicada para el desarrollo de un programa de Educación Física si no se tienen instalaciones y medios adecuados. Podemos citar la lluvia, el mal tiempo y el frío durante las horas lectivas de Educación Física.

Lectura: Estaba lloviendo copiosamente. No hemos podido hacer el test de Course-Navette que teníamos previsto.

Metalectura: Hemos tenido que dar la sesión en el gimnasio que no es el sitio más adecuado para lo que teníamos previsto, pero lo hemos adaptado. Este es uno de los problemas que tenemos los profesores de Educación Física es que dependemos de las instalaciones, materiales y recursos del centro y sobre todo de las inclemencias del tiempo.

Martes 22 de octubre de 2002.

Lectura: Aunque haga un mal día para realizar la sesión práctica prefieren hacerla fuera, en las pistas polideportivas, aunque se mojen un poco.

Metalectura: Creo que de esta forma salen del edificio donde están las aulas y exteriorizan la tensión que acumulan en sus clases teóricas.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

La lluvia provoca una gran confusión e inestabilidad en el trabajo programado, porque supone que hay que transportar el material y cambiar de espacio y éste no siempre es el más adecuado, ya que el gimnasio no es de grandes dimensiones y además tiene dos columnas en medio que entorpecen bastante cualquier actividad que requiera desplazamiento.

Lectura: Pero a pesar de esto la misma lluvia, la presión atmosférica o algún elemento extraño, pienso que ha incidido en esta situación, si a eso le sumamos el propio castigo por parte del tutor, más el hecho de la pérdida del recreo y que además era la 5ª hora creo que ha hecho más la frustración de no poder hacer la actividad física que había prevista, es lo que creo que ha provocado esta situación tan adversa y dispersa.

Martes 18 de febrero de 2003.

Lectura: Otra vez está lloviendo continuamente.

Metalectura: Otra vez hemos tenido que readaptar la sesión a un espacio diferente; al gimnasio que por sus dimensiones y porque tiene dos columnas en

medio no es el lugar más adecuado para trabajar en esta Unidad Didáctica que está dedicada a la condición física.

Martes 25 de febrero de 2003.

A pesar de que la lluvia y el frío son un obstáculo serio para poder llevar un programa continuado y trabajado de manera sistemática, en ocasiones pone al profesorado a prueba, para dar respuestas alternativas, que los alumnos valoran en su medida.

Lectura: Hay que plantearse cómo trabajar en caso de inclemencias atmosféricas continuadas. Estaba previsto el «Gran juego para crecer por dentro III» pero por causa de la lluvia...Ante esta circunstancia hemos vuelto al gimnasio y he dado material a los alumnos para que trabajaran libremente, pero ellos han entendido que era bueno seguir realizando los test motores, previstos para hacer en casa.

Metalectura: Me sentí bien por ello...

Martes 27 de febrero de 2003.

...cuando calienta el sol, aquí en Granada...

Cuando hace buen tiempo también repercute de forma positiva en el proceso educativo que llevamos a cabo, mejorando la predisposición hacia la actividad:

Lectura: Ha sido un día primaveral espléndido aunque algo fresco, esto ha posibilitado el buen desarrollo de la actividad. El hecho de que se haya desarrollado la actividad por todo el recinto escolar incluso fuera del recinto en las inmediaciones supone un mayor atractivo de la sesión. La salida fuera del recinto escolar supone para el profesor una gran responsabilidad, reticencias por parte del Jefe de Estudios y del Director. Poca defensa de la Administración, Necesidad de seguro...etc.

Metalectura: Hemos tenido suerte con el factor meteorológico que tanto incide en el buen desarrollo de las sesiones de Educación Física. Salir y hacer la práctica en espacios no habituales (barrio, bosquecillo del recinto...) supone una motivación añadida para el desarrollo de la misma.

Jueves 3 de abril de 2003.

A partir de la primavera en Granada y sobre todo en las clases de Educación Física que se imparten en la segunda mitad de la mañana, se hacen muy pesadas para los alumnos y el profesor, aunque se estén hidratando a menudo. Con esta situación se hace más difícil conseguir ciertos objetivos relacionados con los valores (atención, motivación ante las actividades, responsabilidad...). Consideramos que las jornadas de sol o calor excesivo también condicionan las actividades propuestas y una buena temperatura lo hace en sentido contrario.

Lectura: El calor excesivo ha afectado de forma negativa al normal desarrollo de la sesión.

Metalectura: Ha provocado, sobre todo al final de la sesión que baje el interés y la motivación de los alumnos.

Martes 20 de mayo de 2003.

Lectura: El calor sigue siendo un problema en esta parte del año. A estas alturas del curso empieza a notarse el cansancio por parte de todos.

Metalectura: Noto que tanto los alumnos como yo empezamos a acusar el trabajo de todo el año y empiezan a faltarnos energías, pero queda poco curso y confío que podemos dar un tirón hasta el final.

Jueves 29 de mayo de 2003. («Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones).

...el ruido ambiental no deja escuchar los sonidos del silencio...

El ruido ambiental derivado de diversas circunstancias externas a la propia sesión actúa como elemento disruptivo, en cambio otros aspectos como la inclusión de música ambiental produce un efecto positivo en el desarrollo de las sesiones de trabajo.

Metalectura: Ante el problema que ocasiona el Helicóptero del INSALUD de contaminación por su gran ruido es difícil de solucionar, pero es durante un espacio de tiempo corto y los alumnos ya están más habituados y no le prestan tanta atención porque ya lo tenemos hablado en cuanto al ruido menor ocasionado por otros grupos (Topógrafos, Primaria, Magisterio...) lo hemos solucionado poniéndonos en un rincón de la instalación ya que no necesitamos mucho espacio para esta sesión. De cualquier forma lo ideal es realizarlo en el gimnasio que es lo que haremos en la siguiente sesión.

Martes 25 de marzo de 2003.

Lectura: Creo que poner música de fondo, aunque a veces nada tenga que ver con la actividad que estamos desarrollando mejora la aceptación de las tareas.

Metalectura: La música ayuda a concentrarse más en la actividad que se está haciendo y a la vez ayuda a los alumnos a desinhibirse, aunque nada tenga que ver esta con las tareas.

Martes 1 de abril de 2003.

4. ENTORNO ESCOLAR (CERCANO Y LEJANO)

Bolívar Botia, A. (2003)⁵ indica «que en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales». De este modo, se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales de cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes escolares y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

⁵ Bolívar Botia, Antonio (2003) «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica». *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. 18.

Nos encontramos con muchos aspectos relacionados con el entorno escolar que afectan al desarrollo del trabajo e inciden en la eficacia de éste entre los que se aporta una muestra en los siguientes párrafos.

...viento del este, viento del oeste...

En los primeros días de clase y analizando el horario del alumnado se llega a la conclusión del considerable número de horas lectivas dentro del aula. En ciertas ocasiones se comprueba que están cansados del cúmulo de horas dentro de la clase y no les apetece hacer nada que no sea jugar al fútbol como ellos dicen, en las sesiones de Educación Física. Creemos también que es necesario hacer más actividad física, pero por otra parte es indispensable que tengan claro lo que se quiere hacer y sentar las bases del Programa y de la convivencia para este curso.

Otro factor de influencia sobre las clases de Educación Física son algunos aspectos o circunstancias ocurridas en clases anteriores a las de Educación Física.

Lectura: Aspectos externos a la sesión han podido influir en el desarrollo de ésta. Hay cosas que ocurren en otras clases y afectan al funcionamiento de mis propias clases.

Metalectura: El hecho de que el profesor en la clase anterior haya tenido problemas y se hayan quedado sin recreo ha podido influir en las circunstancias que se han dado hoy en clase. Pero precisamente los que tienen estos menos desarrollados (bien por influencia de la familia, su entorno u otras razones) ejercen presión negativa sobre los primeros.

Martes 5 de noviembre de 2002.

En relación con lo expresado en el párrafo anterior en el centro se producen circunstancias o hechos de forma simultánea que también influyen en el desarrollo de la sesión. Algunos ejemplos:

➤ **Clases de los alumnos de los Ciclos Formativos de grado Medio de Topografía**

Lectura: Hay unos elementos que han incidido negativamente en el desarrollo de la sesión.

Metalectura: Los alumnos de los Ciclos Formativos de Grado Medio de Topografía han estado poniendo sus aparatos para hacer sus medidas por medio de las pistas, justo al lado de donde realizábamos nuestra sesión. También había hoy en otra pista contigua una clase de los alumnos de Magisterio «La Inmaculada», esta situación colabora en la cierta distorsión que se produce en la clase.

Martes 12 de noviembre de 2002.

➤ **Clases o Recreos de los alumnos de Primaria**

Lectura: Los alumnos que salen a esta hora al recreo de la Etapa de Primaria interrumpen la parte final de la clase al compartir el patio entre todas las etapas.

Metalectura: Ya lo he comentado con el Coordinador de Etapa y me consta que se han puesto profesores encargados para controlar los recreos, pero cuando los alumnos salen un poco antes por cualquier circunstancia salen directamente al patio con unas ganas locas de jugar o de ver la sesión que estamos dando si les interesa procurando incluso formar parte como participantes.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.

- *Clases de los alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio «La Inmaculada Ave-María»*

Lectura: La clase de magisterio que se da en las pistas contiguas provocan una gran distracción y dispersión en los alumnos.

Martes 4 de marzo de 2003.

- *Alumnos del Colegio y de la Escuela Universitaria de Magisterio «La Inmaculada Ave-María» que han salido de clase, o no han asistido a la misma o incluso de otros centros que van a entretenerse a las pistas polideportivas, causando ciertas molestias en las clases de Educación Física.*

Las salidas del espacio habitual donde se desarrollan las clases de Educación Física también contribuyen a la mejora de los resultados de nuestro programa.

Lectura: Ha sido un día primaveral espléndido aunque algo fresco, esto ha posibilitado el buen desarrollo de la actividad. El hecho de que se haya desarrollado la actividad por todo el recinto escolar incluso fuera del recinto en las inmediaciones supone un mayor atractivo de la sesión. La salida fuera del recinto escolar supone para el profesor una gran responsabilidad, reticencias por parte del Jefe de Estudios y del Director. Poca defensa de la Administración, Necesidad de seguro, etc

Metalectura: Salir y hacer la práctica en espacios no habituales (barrio, bosquecillo del recinto...) supone una motivación añadida para el desarrollo de la misma

Jueves 3 de abril de 2003.

Lectura: Los objetivos y contenidos básicos previstos para la Educación Física. lo hemos cumplido por la motivación especial de la actividad.

Metalectura: Sacar a los alumnos y los profesores de la burbuja del aula y de la propia escuela supone ofrecerle momentos de aire fresco a la enseñanza, ya que los alumnos captan mucho mejor las enseñanzas impartidas tanto a nivel práctico como teórico sobre flora, fauna, aspectos geológicos y de salud de forma práctica; in situ, a lomos del hecho, sobre el acontecimiento.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

...organizar, planificar, participar, colaborar,... ...misiones para todos...

Algunos aspectos derivados de la organización y gestión escolar también inciden en la aplicación y puesta en práctica del programa. Se han realizado algunas salidas durante las sesiones fuera del recinto escolar. Pero hay algunos aspectos positivos y otros negativos.

Lectura: En esta Gymkhana he sentido una gran responsabilidad y presión por parte de la propia escuela (su organización, sus órganos directivos) y algún padre.

Metalectura: El hecho de que tengamos que salir del recinto del colegio para realizar algunas de las pruebas ha sido un elemento motivador. Pues bailar en la calle, preguntar algunas cosas a las personas de la calle de distinta edad y realizar todo tipo de pruebas en relación directa con el paisaje supone un escenario educativo diferente y más real.

Como hemos comentado los disfraces, caracterizaciones y el carácter de las pruebas hace que los alumnos y personas ajenas al grupo hacen que se cree cierta incertidumbre por la curiosidad.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

Estas actividades tan interesantes para el alumnado precisan de colaboración de más personas, debido a los complejos niveles de organización. Afortunadamente siempre hay quienes quieren colaborar.

Lectura: Hay alumnos de Magisterio que colaboran en la realización de esta actividad.

Metalectura: Los alumnos que colaboran de magisterio hacen que la actividad se pueda desarrollar con mayor fluidez.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro III». Con motivo de la celebración del día de Andalucía. (Con retraso por razones meteorológicas).

5. LAS INSTALACIONES, EL MATERIAL, LOS MEDIOS, LOS RECURSOS, COSAS...

Circunstancias como el estado, uso del material y las instalaciones, inciden en la aplicación del programa de una forma eficaz y por tanto en la consecución o no de actitudes y hábitos relacionados con los valores que trabajamos.

...Gimnasio poco apropiado...

Lectura: Hay dos columnas en el centro del gimnasio, que interrumpen bastante la actividad, son bastante inapropiadas para la clase aunque están cubiertas de corcho para evitar problemas de integridad física de los alumnos. No se pueden quitar porque son de carga, pero el espacio no es el más adecuado para un gimnasio. En fin, no siempre los centros, están totalmente adecuados para el ejercicio de la profesión.

Martes 1 de octubre de 2002.

Pero a pesar de esta circunstancia, ello no imposibilita la utilización gratificante del gimnasio.

Lectura: Realizar la sesión en el gimnasio ha sido positivo puesto que no hemos tenido ningún tipo de contaminación acústica ni ambiental.

Metalectura: Esto se nota ya que los alumnos están más centrados en lo que les dices y se distraen menos siendo las clases de expresión más operativas. Aunque ellos por definición siempre quieren realizar la sesión

fuera porque se sienten más liberados ya que el espacio es muy amplio, y no encerrados entre cuatro paredes como en una clase ordinaria.

Jueves 27 de marzo de 2003.

Metalectura: La realidad es que todos han estado centrados en su trabajo con sus grupos respectivos, aunque cada equipo en un espacio. Por otro lado la situación es un poco estresante para algunos de los alumnos y produce cierto nerviosismo. De todas maneras las sesiones donde predominan los estilos de enseñanza creativos, tiene que existir bastante libertad de acción.

Jueves 8 de mayo de 2003.

...la ambientación musical, lúdica, festiva...

En diferentes actividades del programa se ha utilizado el equipo de música. La ambientación que se ha conseguido crear, mediante la música y megafonía, ha sido muy positiva para conseguir los objetivos marcados, aunque la calidad del mismo pueda ser mejorada.

Metalectura: Crear un clima de diversión, festivo y lúdico en el cual, si somos capaces de marcar claramente los objetivos de cada prueba, se crea un caldo de cultivo de actitudes y hábitos bastante bueno; contando con una estupenda predisposición de los alumnos para esto.

Jueves 16 de enero de 2003.

Metalectura: Está claro que la calidad de los recursos materiales inciden en la calidad de la educación; sería necesario más y mejores recursos materiales e incluso humanos que apoyaran al profesor.

Jueves 24 de abril de 2003.

Metalectura: La música ayuda a concentrarse más en la actividad que se está haciendo y a la vez ayuda a los alumnos a desinhibirse, aunque nada tenga que ver esta con las tareas.

Martes 1 de abril de 2003.

...2001-2002-2003, una odisea del espacio... ...físico...

Las instalaciones son compartidas con otros grupos de Educación Primaria, y ello hace que en ocasiones ambos grupos de alumnos coincidan, se distraen bastante ante las clase en pistas cercanas. Sin embargo, consideramos que todo el recinto del centro es motivante. El alumnado siempre prefiere realizar las prácticas fuera del gimnasio, en cualquiera de los espacios al exterior.

Lectura: Disfrutan mucho cuando las actividades son en el patio.

Metalectura: Aunque a la hora de realizar las tareas, no mantienen un orden o control para que esta se desarrolle en buen término, si se les ve contentos y divertidos. Pero tienen que aprender a controlar su ímpetu que muchas veces es desmesurado.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Lectura: Aunque haga un mal día para realizar la sesión práctica prefieren hacerla fuera, en las pistas polideportivas, aunque se mojen un poco.

Metalectura: Creo que de esta forma salen del edificio donde están las aulas y exteriorizan la tensión que acumulan en sus clases teóricas.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Lectura: Cuando hace buen tiempo, los alumnos prefieren dar la clase fuera en las pistas polideportivas.

Metalectura: A pesar de todo es mejor realizar este tipo de contenido en el gimnasio porque aislamos a los alumnos de toda fuente de distracción externa a la propia clase.

Martes 1 de abril de 2003.

El alumnado siempre prefiere las actividades prácticas sobre la información teórica y los análisis conceptuales. Ha sido una de las preocupaciones del profesor, el tratar que desde la acción, se fomente la reflexión. A su vez dentro de las actividades prácticas prefieren las que tiene relación con los deportes y los grandes juegos y Gymkhanas.

Lectura: No les gusta trabajar aspectos teóricos en E.F.

Metalectura: No relacionan el gimnasio ni la E.F. con trabajo desde el punto de vista teórico. Sobre todo cuando cambian de espacio y pasan del aula al gimnasio o pistas polideportivas.

Martes 29 de octubre de 2002.

Lectura: Hoy hemos estado en una pista que está en el recinto escolar pero que es pequeña y está aislada, pero les gusta. Hemos hablado de la sección aprender a ser en cuanto a la salud y la autoestima se refiere, y he notado su interés, a pesar de que eran en principio informaciones teóricas.

Metalectura: Salir y hacer la práctica en espacios no habituales (barrio, bosquecillo del recinto...) supone una motivación añadida para el desarrollo de la misma.

Jueves 3 de abril de 2003.

6. CIRCUNSTANCIAS DE LA PROPIA SESIÓN

Hay circunstancias derivadas del desarrollo de la propia sesión que inciden en el progreso o no de las actitudes relacionadas con los valores que intentamos mejorar.

...una desorganización, bien organizada...

En ocasiones, el espacio, los materiales, el número de alumnos participantes, la organización en pequeños grupos, la propia metodología empleada, puede aparecer a los ojos de observadores poco avezados como una situación de escasa organización. En definitiva, hay que decir que los aparentes niveles de incertidumbre que se crean, propician las relaciones personales, y de eso se trata,

Lectura: Cuando se producen situaciones en las que hay muchos móviles (balones), pequeños equipos que interactúan en un mismo espacio la sensación que se produce puede resultar caótica.

Metalectura: Pero es aquí donde se producen las interrelaciones suficientes para que se adquieran ciertas actitudes y hábitos adecuados, mediante la resolución de los problemas de forma cívica. Si mantuviésemos una sesión muy analítica, tipo gimnasia sueca, donde cada alumno ocupa su espacio y no interactúa con los demás nunca habría un problema y por lo tanto no le daríamos la oportunidad a los alumnos de solucionarlos.

Jueves 12 de diciembre de 2002.

La organización en pequeños grupos, da resultado y provoca mayor motivación en el alumnado y sus relaciones con el contexto de la clase.

Metalectura: Hoy ha existido un mayor orden porque la organización de la sesión y la motivación intrínseca de la actividad lo ha posibilitado.

Jueves 10 de octubre de 2002.

Metalectura: Ha contribuido la organización de los alumnos en la sesión tanto a la hora de realizar el test como la parte dedicada a la elasticidad al final de la clase. Pues este tipo de organización en hilera en un caso y en semicírculo en el otro permite menos posibilidades de comunicación entre los alumnos y de alboroto también.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Se comprueba también desde las primeras clases en las que se organizan grupos, para tratar de que se evalúen sus niveles de condición física salud, que muestran un interés excesivo por compararse con los demás:

Lectura: El interés por compararse con sus compañeros y comprobar su propia condición Física ha provocado una situación ambiental muy adecuada para el desarrollo de la sesión.

Metalectura: Ha sido una situación muy positiva el hecho de que por un lado esto sea la primera vez que lo hagan y por otro lado sientan curiosidad por saber cuales son sus propias marcas y quieran compararlas con las de sus compañeros, e incluso con las de otros cursos. Sigue presente esa tendencia a competir y compararse con los demás, más que por superarse a sí mismo que sería lo interesante desde el punto de vista personal.

Jueves 10 de octubre de 2002.

En ocasiones, buscan su lucimiento, aunque para ello se esfuercen más que el resto.

Lectura: Algunos pretenden demostrar que son más fuertes.

Metalectura: Para ello se esfuerzan bastante para conseguir impresionar a sus compañeros y esto lo posibilitan el contenido de estos juegos.

Jueves 23 de enero de 2003.

...vísteme despacio, que tengo prisa...

Se ha ido comprobando a lo largo del curso como la dinámica de la clase ha ido cambiando, aunque en ocasiones se tenga la sensación de que algunos logros conseguidos en cuanto a la mejora de la organización de la clase y la conquista de su autonomía, sufrían retrocesos. En este juego de avances y retrocesos, de contrastes entre las actitudes de los alumnos y decisiones de

impacto del profesor, se ha ido moviendo el grupo en una dinámica cada vez más fluida.

Lectura: Cuando espero en silencio que algunos alumnos paren de molestarse hay otros que regañan a los primeros e intentan reprimirle su mal comportamiento.

Metalectura: Noto por parte de algunos alumnos algún rechazo a la autoridad del profesor y a otros un escaso autocontrol. A otros con un alto sentido de la responsabilidad que llaman la atención o regañan a los primeros. Al final por contagio se crea un mal ambiente haciendo mi relación con los alumnos, a veces compleja y conflictiva.

Jueves 31 de octubre de 2002.

Desde los modelos de inteligencia emocional, también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. El alumnado emocionalmente inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también será más capaz de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004)⁶ consideran que «esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la inteligencia emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales».

Lectura: Hoy la clase ha marchado mucho mejor, pues los alumnos han estado más centrados en sus tareas.

Metalectura: Ahora me alegro de haber tomado la decisión de marcharme unos minutos de clase, pues la reflexión sobre este aspecto ha sido edificante y al menos por hoy ha causado efecto, y los alumnos se han concienciado a que deben de comportarse de forma civilizada cuando el profesor intenta explicar.

Jueves 14 de noviembre de 2002.

Lectura: Los hechos ocurridos en clase el día anterior es una circunstancia que ha provocado el buen desarrollo de esta sesión.

Metalectura: La circunstancia que ocurrió el día anterior creo que ha sido un elemento clave para el desarrollo de esta sesión y para el desarrollo del curso, ya que para mí fue un hecho clave que cimbró la estructura sobre la que estamos basando este programa y así se lo hice saber a los alumnos después de una hora de hablarles sobre la importancia de los valores humanos como hecho en el que se fundamenta la salud ética y moral en la que se debe sustentar un individuo y una sociedad.

Jueves 20 de febrero de 2003.

En las clases prácticas se ha ido comprobando un cambio muy significativo, en cuanto a la mejora de los niveles de motivación, en la forma de organizarse, en el respeto que van mostrando a las ejecuciones de los demás, en definitiva hay una buena actitud en estas clases de experiencia para los que les gusta la actividad.

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

Lectura: Cuando les gusta la actividad y el contenido que trabajan están tan metidos en la actividad que cuesta cambiarla o explicar la nueva propuesta porque siguen implicados en la anterior.

Metalectura: Es el caso de los pequeños partidos cooperativos
Jueves 5 de diciembre de 2002.

Lectura: Los alumnos motivados realizan los ejercicios más rápido y se organizan mejor.

Martes 4 de febrero de 2003.

Lectura: Aunque han estado trabajando de forma armoniosa noto que prefieren realizar una sesión práctica.

Metalectura: Para ellos prima el movimiento y cambiar de escenario porque de esta forma se liberan de las mismas imágenes y espacios; por eso les cuesta entender las propuestas interdisciplinarias que se realizan en el aula.

Martes 29 de abril de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» III.

7. EL CONTEXTO CURRICULAR E INSTITUCIONAL

Elementos relacionados con la organización de tipo institucional y curricular así como la organización interna escolar, tienen su incidencia en el desarrollo del programa y en la operatividad de éste.

...el tiempo, la segunda dimensión...

En cuanto al *primer tiempo pedagógico* (clases ordinarias), hay que decir que la organización del horario de un centro grande como el nuestro, no es nada fácil. La distribución de los espacios y los tiempos para las clases de las etapas, de los ciclos y de los cursos se nos presenta como una función complicada. En esa complicación, a veces la Educación Física no sale bien parada en cuanto al horario asignado para las clases, y el profesor tiene la sensación de que se obtiene poco rendimiento en algunas franjas horarias, concretamente la última hora.

Lectura: La última hora no es nada adecuada para trabajar. Los alumnos ya están cansados de todo el día y además la semana está también muy avanzada.

Metalectura: Esta es mala coyuntura para rendir como desearíamos. Se pierde intensidad en el trabajo porque este tipo de actividad les motiva menos, por que es la última hora y ya están cansados y porque está la semana muy avanzada y también esto se nota.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión impartida el mismo día 30 a última hora en la clase de Lengua del curso.

En ocasiones es complicada la coordinación entre los docentes. Falta de espacios y tiempos en el horario escolar hace que esta labor que es fundamental, a veces se vea interferida.

Lectura: A veces las actividades propuestas afectan al desarrollo de nuestro programa. Pero con buena voluntad se pueden llegar a acuerdos para solucionar estos inconvenientes.

Pero en realidad esto ocurre porque no hay una verdadera coordinación entre docentes. Quizá el problema radica en que no hay ni espacios ni tiempos reflejados en los horarios para tal fin, de tal forma que no siempre que quieres puedes ver los compañeros que deseas para dar alguna información sobre las diferentes cosas que ocurren en el devenir educativo.

Martes 28 de enero de 2003.

Una buena solución para colaborar en equipo son las clases realizadas de manera interdisciplinar. En este grupo, se ha trabajado de manera conjunta el área de Plástica, Educación Física y Tutoría, por lo que estas actuaciones han supuesto una novedad para el alumnado y un claro beneficio para su formación.

Lectura: Referido al trabajo interdisciplinar entre la clase de E.F y Expresión Plástica.

Metalectura: Porque le damos una visión más amplia de la realidad al alumno evitando encorsetar esta a un conjunto de asignaturas o áreas que en la mayoría de las ocasiones no interrelacionamos. Creo que los Centros deberían potenciar más la interdisciplinariedad en los diferentes Niveles de Concreción Curricular, materializándolas a través de medidas concretas en los Proyecto Educativos.

Martes 21 de enero de 2003.

El alumnado y el profesorado tienen poca costumbre de trabajar de forma innovadora, experimental, interdisciplinar, por lo que en ocasiones muestran sorpresa por estas situaciones totalmente nuevas para ellos. Pero consideramos, que el trabajo coordinado es un paso decisivo, que incide de forma notoria en el proceso y en los resultados de lo planteado.

Lectura: No están acostumbrados a ver trabajar simultáneamente en clase a dos profesores de diferentes asignaturas intentando aunar ambas.

Metalectura: No entienden muy bien cómo en clase de E.F. se trabaja cosas de Expresión Plástica aunque nadie pone ninguna pega en trabajar en horas de otra clase E.F.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

Un planteamiento ambicioso como el propuesto en cuanto a la consecución de objetivos, precisa que en otros tiempos también se sume para la obtención de propósitos comunes. En el *segundo tiempo pedagógico* (actividades extraescolares), también se puede influir de manera adecuada, aunque el alumnado, tiene problemas para asistir a las mismas.

Lectura: Hay bastantes razones por las que los alumnos (según ellos) no pueden asistir a estas actividades extraescolares entre las que se encuentran los compromisos familiares o sociales de otro tipo, algunos son de pueblos cercanos y tienen que desplazarse y el servicio de autobuses en fin de semana es menor, algunos tienen partidos en sus respectivos equipos.

Metalectura: Creo que otra razón es que tienen una amplia oferta de actividades extraescolares y lógicamente al ser voluntarias tienen que elegir.

Quizás por que tienen otras obligaciones, pero dejan pasar verdaderas oportunidades de convivencia, reflexión, diálogo y en definitiva, educación compartida entre hijos-alumnos, padres y profesores.

Aunque considero que las actividades extraescolares han de estar bien programadas desde los propios centros, siendo éstas una verdadera prolongación y complemento educativo que ha de estar bien definido en el Proyecto Educativo de los centros y no dejarlas en manos de empresas privadas que por lo general buscan un rendimiento puramente económico, pasando por alto actitudes y hábitos que edifiquen la personalidad del alumno.

Domingo 26 de enero de 2003.

...a veces, los árboles no dejan ver el bosque...

En ocasiones se comprueba una rigidez burocrática en el funcionamiento de los centros de enseñanza, que se ven encorsetados por normas y reglamentos, que hacen poco operativos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como muestra un botón; referido a un cambio de fecha de una salida con nuestro grupo de alumnos.

Lectura: Una de las principales razones por las que ha sucedido esto es que no he podido prever esta visita en el plan de centro pero a veces es que es imposible por un lado tener una previsión exacta de todas las actividades con el suficiente tiempo de antelación y por otro lado no es posible atar todos los cabos dentro del aparato burocrático en el que se está convirtiendo la enseñanza donde continuamente tenemos que asumir nuevos roles de orden pedagógico y burocrático.

Metalectura: Quizás la solución a este problema sería aclarar un poco más los horarios excesivamente recargados donde no existe una organización horizontal del tiempo lectivo para reuniones, reflexiones, intercambios, programaciones, cooperación y colaboración entre compañeros, trabajo interdisciplinario...etc.

Martes 8 de abril de 2003. Sesión de E. F en clase de Tutoría.

A veces la rigidez de las fechas de evaluación, entrega de notas y demás trámites burocrático administrativos hacen que las cosas no se puedan realizar mejor. En cuanto a la evaluación se refiere, existe en la legislación actual una gran indefinición, ya que estamos sujetos a cambios continuos y a desacoples entre la Administración Educativa del MECC (Ministerio de Educación Ciencia y Cultura) y de la CECD JA (Consejería de Educación, Ciencia y Deporte de la Junta de Andalucía).

Metalectura: Sobre todo al final de la Evaluación por que no hay tiempo para más, y queremos abarcar más de lo que en realidad se puede.

Seguramente estos desacoples y esta indefinición se seguirá acrecentando con la ley de Calidad (LOCE) y los devaneos político-administrativos entre Junta de Andalucía y Gobierno Central.

Viernes 31 de enero y lunes 3 de febrero de 2003. Sesión Extraordinaria II Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.

Inciendiando algo más sobre la evaluación y sus rigideces burocráticas, hay que significar que a veces lo diseñado no pueda llevarse completamente a cabo. El programa emplea como instrumento para la evaluación del alumnado la autoevaluación, a través de su autoinforme y de la entrevista individual o grupal, pero la premura de tiempo con que se solicita el informe de evaluación es una mala consejera.

Lectura: No todos los alumnos han entregado su autoevaluación, unos por razones de salud otros por razones familiares, o por otras causas. Sólo se ha suspendido un alumno.

La gran mayoría se ha aprobado, casi todos con Notable uno con Sobresaliente y una minoría con Aprobado.

Metalectura: La situación de urgencia, prisas y cansancio de final de curso ha afectado negativamente a realizar una autoevaluación más seria y responsable.

Miércoles 18 junio de 2003. Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª Evaluación).

...el final del curso,... ...la presión se agudiza...

En los finales de curso, se acentúan todos los problemas derivados del contexto y que hemos ido desgranando en los párrafos anteriores, se percibe en el alumnado una sensación de agobio, posiblemente por intentar cubrir las carencias en los últimos días. Así, se refleja en las entrevistas individuales y grupales finales,

Lectura: Hay situaciones de contexto que han podido influir en la puesta en común de las ideas en las entrevistas, tales como:

- *El hecho de ser conscientes que han sido grabados por una cámara de vídeo.*
- *También han sido conscientes que han sido grabados por una grabadora de audio.*
- *Mantener una organización formal en la entrevista.*
- *Las preguntas han podido no ser entendidas en todos los casos.*
- *Es el último día de curso y los alumnos ya están cansados de todo.*
- *También como es propio de estas fechas el calor es muy grande.*

Metalectura: Noto que los alumnos están un poco más inquietos por que empiezan los exámenes y en cada asignatura están ultimando su programación.

Martes 17 de junio de 2003.

8. PROFESOR

...entre ser mediador del conocimiento o el alfa, la omega, la piedra filosofal...

Queda obviado o sin destacar en las anotaciones del diario del profesor las conductas ajustadas a lo que se propone. Se resalta lo que más sobresale de lo que se supone un comportamiento normal, (realizar las tareas tal y como

se plantean); tanto de forma negativa como de forma positiva, aunque se pone énfasis en las primeras.

Es posible que las expectativas del alumnado y las pretensiones del profesor respecto a este trabajo sean tan altas, que incida en los comentarios a veces negativos sobre los hechos que se producen en clase, que seguramente en otro contexto no se les daría tanta importancia e incluso serían positivos o pasarían desapercibidos.

Lectura: Noto que se avanza en la mejora de actitudes y hábitos pero el avance es muy pequeño y el esfuerzo es muy grande; no cabe duda de que si este trabajo se hiciera de forma interdisciplinar y por parte de todos los profesores componentes del equipo educativo el avance, en mi opinión sería mayor.

Lunes 3 de febrero de 2003. Jornada de Sesión Extraordinaria II Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.

En otro orden de cosas; diferentes aspectos relacionados con el estado de ánimo, de salud, condición y otras circunstancias personales del profesor, afectan a la puesta en práctica del programa para el desarrollo de los valores y a su consecución.

A veces el contenido, si es atractivo, se superpone a problemas de salud del profesor, y hace que la sesión discorra por los cauces adecuados.

Lectura: He estado bastante afónico. Como el contenido es atractivo para ellos, lo realizan con agrado, pero esperan con impaciencia jugar un partido de fútbol con todas sus reglas y no tanto hacer juegos adaptados con carácter cooperativo.

Metalectura: Me ha impedido comunicarme con normalidad con el grupo, por lo que he tenido que esforzarme demasiado.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Sin embargo, a pesar de que el proceso de Metalectura se ha realizado con posterioridad, incluso dos o tres días después de la Lectura, el estado de ánimo o de salud puede condicionar la visión subjetiva de lo que acontece en el aula,

Lectura: He tenido una infección de muelas, un fuerte dolor en la boca y una gran inflamación.

Metalectura: Es posible que esta situación haya condicionado tanto mi actuación como mi opinión de las cosas en este diario.

Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.

En otras ocasiones, el alumnado está tan concentrado en el trabajo, les gusta tanto el contenido que practican, que hacen todo lo posible por continuarlo, incluso sobrepasando el horario de la clase. Este hecho, aunque no habitual, distorsiona el desenvolvimiento normal de la vida académica.

Lectura: Creo que el tutor ha incidido para que los alumnos me pidieran disculpas tanto de forma colectiva como de forma individual.

Metalectura: La llegada tarde masiva el otro día a la clase de Inglés hizo que el tutor también tuviera que intervenir y esto motivó que los alumnos reflexionaran de una manera más concienzuda motivados por este hecho.

Martes 18 de marzo de 2003.

En la elaboración y puesta en práctica de este programa ha habido un gran derroche de energía y de trabajo y esto está plenamente justificado si de lo que se trata es de mejorar actitudes, hábitos y valores, pero sería interesante ver la mejor manera de simplificar el trabajo y el volumen de actividades sin dejar de perder eficacia.

Se han utilizado algunas horas o espacios de tiempo dentro de éstas, que no figuran en el diario del profesor, porque no ha sido la hora completa y ha servido para reforzar el programa. Hablar con algunos alumnos, hacer autoevaluaciones y entrevistas tanto individuales como en grupo, distribuir material para el apartado conceptual, inventar los lemas, reforzar el apartado del libro de oro...etc. son actuaciones que se han realizado en estos tiempos complementarios.

2.- ANALISIS Y DICUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR EN RELACIÓN AL VALOR: RESPONSABILIDAD

El que el individuo sea consciente de que vive, significa que cada persona es un fin en sí misma, que responde por lo que hace, y que no puede ser tratada únicamente como un medio.
Javier Vilchis

VALOR:	RESPONSABILIDAD
CAMPO:	2.1.- ALUMNADO (TRATADO INDIVIDUALMENTE)
CATEGORÍAS:	1. Al material, instalaciones, medios, recursos, cosas.
	2. Personas. <ul style="list-style-type: none"> • Ante el profesor. • Ante los compañeros. • Ante el grupo. • Ante sí mismos.
	3. A las reglas y normas.
	4. Ante el currículo.

1. MATERIAL, INSTALACIONES, MEDIOS, RECURSOS, COSAS

...lo que pertenece o incumbe a los objetos y no a las personas... ...de todos o de ninguno...

Desde los primeros días de curso, al alumnado se le otorgó diferentes responsabilidades, entre ellas la de colaborar en el traslado de los materiales de práctica a los diferentes espacios donde se realizaban las clases, así como su reposición a su lugar de almacenamiento. Esta responsabilidad ha sido bien aceptada y asumida por el alumnado en la práctica totalidad de los casos, aunque siempre hay excepciones.

Lectura: AND le tocaba ser la encargada de material y hoy se ha despistado un poco.

Metalectura: Ha estado colaborando en el reparto de material y ayudando a los compañeros cuando se les iba el balón.

Jueves 6 de febrero de 2003.

Lectura: MIR se llevó Nuestro Libro de oro, Nuestro libro de honor para ponerle los rótulos y se comprometió a preparar la exposición de expresión corporal con la ayuda de CAR.

Metalectura: No solamente no ha traído el Nuestro libro de oro, Nuestro libro de honor; sino que además dice que no ha tenido tiempo de preparar su trabajo por que tenía otras cosas que hacer. Le he comentado que es una muestra de irresponsabilidad.

Martes 3 de junio de 2003.

En ocasiones la falta de responsabilidad al traer tanto su propio material personal como otro utilizado por el grupo, puede crear ciertas interferencias en el desenvolvimiento normal de las clases, sobre todo cuando se trabaja de manera interdisciplinar.

Lectura: NOE y ANA No han traído los materiales: temperas de colores, pinceles, ni recortes de periódicos, revistas, libros y cartulina para trabajar tanto la temática como el lema sobre la Salud.

Metalectura: NOE no ha traído el material pero ha asumido su responsabilidad y ha realizado el trabajo con el material que tenía a su alcance y el que ha pedido prestado. Igual que ANA que ha estado leyendo sobre el trabajo que tenía que hacer.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

2. PERSONAS (COMPAÑEROS, GRUPO, PROFESOR, SÍ MISMOS).

...libertad significa responsabilidad esa es la razón por la cual la mayoría de las personas le temen...

a) ANTE EL PROFESOR:

A veces las conductas disruptivas hacia el profesor impiden el desarrollo armónico de la clase, obligando al docente a emplear cada vez más tiempo en controlar la gestión de ésta. Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia escolar en este caso, lo cierto es que la interrupción en las aulas es probablemente el fenómeno, que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y el que más gravemente interfiere el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de nuestros centros.

Lectura: No todos los alumnos ejercen su responsabilidad para aprovechar al máximo el tiempo.

Metalectura: A veces se pierde el tiempo de forma deliberada, como si el objeto de las sesiones no fuera en su propio beneficio. Parece que el que se puede beneficiar del aprendizaje y la educación es el propio profesor.

Martes 1 de octubre de 2002.

Lectura: GAB. ha interrumpido al profesor con cosas que nada tienen que ver con la actividad que estábamos realizando. Ha incumplido la norma nº 6 de Nuestra normativa para las clases de E.F. que es no participar en esa actividad durante el tiempo que el profesor estime oportuno y recoger los papeles de la instalación y así hemos procedido.

Metalectura: Después de la aplicación de esta me he sentido un poco culpable y le he preguntado que qué le parecía la aplicación de ésta y me ha dicho que muy bien, que he hecho lo que tenía que hacer y que la decisión ha sido justa por lo que me ha reconfortado la idea de que al menos reconocen sus errores y valoran positivamente la aplicación de las normas.

Martes 18 de febrero de 2003.

Un fracaso es un error solo para aquellos que no saben convertirlo en experiencia. Disculparse consiste en volver al punto inicial dónde se cometió el error, no permitiendo crecer a éste, es dar un paso atrás para elegir después el camino correcto mediante una acción responsable.

Lectura: PAB. Al comenzar la sesión me ha pedido disculpas públicamente por culparme de que el grupo llegara tarde en la clase siguiente (inglés) a la de E.F. En el día anterior.

Metalectura: Como he comentado en el diario del día anterior lo que PAB dijo a la profesora de Inglés me molestó mucho pero hoy después de su acción en clase lo he disculpado y además he reforzado esa conducta.

Martes 18 de marzo de 2003.

Lectura: CRI me ha pedido disculpas en el ámbito individual por lo que pasó la semana anterior.

Metalectura: De CRI he aceptado sus disculpas valorando de forma especial lo importante y valor que tiene el arrepentimiento puesto que nos honra como personas.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

«Sentirse bien» dice Voli, F. (2004)⁷ «es un deber que tienen los profesores para que puedan cumplir con su obligación, que es enseñar». Pero evidentemente, una gran parte de este «sentirse bien» del profesor la tiene el alumnado, quien con sus propuestas, atenciones y reconocimiento hacen que el educador aumente sus niveles de autoestima y de motivación para continuar en la tarea.

Lectura: CRI me ha comentado que le gustan mucho las clases y ha resaltado algunos valores míos.

Metalectura: Es una niña muy madura y creo que valora el esfuerzo que se hace en clase de E.F. por intentar transmitir algunos valores por encima de todas las cosas.

Martes 18 de febrero de 2003.

Lectura: JCO me ha comentado que aprecia mucho el trabajo que supone preparar las sesiones de E.F.

Metalectura: Ha sido otra situación reconfortante que alguien valore el trabajo ajeno.

Martes 20 de mayo de 2003.

b) ANTE LOS COMPAÑEROS:

El alumnado, en plena etapa de la adolescencia necesita reafirmarse y formar parte de su grupo de iguales. La opinión de los demás les importa mucho, necesitan confirmarse y ser correspondidos con la confianza que han depositado en los demás. Los adultos tenemos dificultades para entender en muchas ocasiones sus conductas. Como ejemplo citamos a continuación un episodio de clase.

⁷ Voli, Franco (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid. Editorial PPC

Lectura: MIR. Ha venido llorando a decirme que TAT y YOL le han comentado que va hablando mal de ellas según una tercera persona (al parecer ANA) y que por esta cuestión se está quedando sin amigas.

Metalectura: He hablado con TAT y YOL y me han comentado que no me pueden decir quien se lo ha dicho pero es verdad. Me parece una cuestión un tanto baladí, pero para ellas tiene mucha importancia y así he tratado el tema. Le he preguntado a MIR si se siente marginado y me ha contestado que no. Le he dicho que un rumor o algo que dicen pero que no es seguro no se puede estar sufriendo, ni llorando innecesariamente como hace ella. En cuanto a TAT y YOL les he comentado que no den tanta importancia a las palabras de otra persona y que se enojen cuando se lo digan personalmente.

Jueves 29 de mayo de 2003.

«Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones.

En esta «*crisis de identidad*» de la adolescencia, el alumnado se cuestiona sistemáticamente, influyendo la opinión que de sí mismo ha adquirido en el pasado. Puede rebelarse y rechazar cualquier valoración que le ofrezca otra persona, o puede encontrarse tan confuso e inseguro de sí mismo que no haga más que pedir a los demás aprobación y consejos de todo tipo.

Lectura: MIR. Elude siempre que puede hacer al actividad y aunque la estímulo para hacerlo, tanto a ella como a sus compañeros para que la integren en cuanto me despisto se aísla evita integrarse en el grupo.

JES. Sigue con su interpretación individual de las cosas. Aunque está en el grupo y deambula hacia un lado y hacia otro realmente está encerrado en sí mismo y tiene muy poca capacidad para trabajar en grupo asumiendo unas normas y unas responsabilidades.

Metalectura: Creo que tiene poca voluntad tanto por integrarse como por hacer la actividad y además tiene un mal carácter, es arisca y agria con sus compañeros.

Precisamente por esta razón los compañeros del grupo de una forma oculta, subterránea, sin hacerlo muy explícito intentan evadirlo, o evitarlo en la organización de los grupos.

Jueves 23 de enero de 2003.

Hay ciertos contenidos, como es el caso de la Expresión Corporal, que por su propia lógica interna favorece la asunción de roles y responsabilidades dentro del grupo. El aceptar estas propuestas compartidas y asumir sus papeles, es un buen síntoma de responsabilidad individual y de respeto a los compañeros.

Lectura: Hoy han estado todos los alumnos bastante concentrados discutiendo, planteando sus propuestas y ensayando sus representaciones, coreografías... etc.

Alumnos como MIR, NOE, CAM son muy pudorosos y han estado esforzándose.

Metalectura: He notado un alto grado de compromiso con respecto a la actividad, incluso algunos alumnos que les cuesta centrarse en el trabajo habitualmente.

Estos alumnos, aunque con ciertas dificultades por ser bastante pudorosos han aceptado mis propuestas para preparar su actuación.

Jueves 8 de mayo de 2003.

c) ANTE EL GRUPO:

El trabajo en grupo realizado en clase es fuente de dinamización para los alumnos debido a la necesidad que se les presenta de interactuar y colaborar con otros compañeros para lograr la consecución de las tareas asignadas, las cuales no podrían ser resueltas si trabajaran individualmente. En esta modalidad de enseñanza, el profesor entrega parte del control de la clase a los alumnos, a quienes se les permite bastante libertad para trabajar, teniendo que responsabilizarse del proceso y del producto final de su tarea.

Lectura: Hoy han estado todos los alumnos bastante concentrados discutiendo, planteando sus propuestas y ensayando sus representaciones, coreografías... etc.

Alumnos como MIR, NOE, CAM son muy pudorosos y han estado esforzándose.

Metalectura: He notado un alto grado de compromiso con respecto a la actividad, incluso algunos alumnos que les cuesta centrarse en el trabajo habitualmente.

Estos alumnos, aunque con ciertas dificultades por ser bastante pudorosos han aceptado mis propuestas para preparar su actuación.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: PAT, NOE, ELI, CRIS han tenido un buen comportamiento.

El resto de clase podemos decir que su comportamiento ha sido normal.

Metalectura: Unas por que tienen más experiencia en actividades relacionadas con el baile y otras por que están haciendo un verdadero esfuerzo de superación.

Por esta razón no hablo de ningún alumno más, en ningún otro sentido.

Jueves 8 de mayo de 2003. Actividad Extraescolar IV: Sesión de bailes de salón: El pasodoble.

Pero, no es fácil incorporarse al grupo cuando no hay demasiada intención de cambiar los comportamientos. Voli, F. (2004)⁸ dice a este respecto «que cuando consideramos que no somos totalmente aceptados por los compañeros, sabemos que tenemos que hacer algo para cambiar, pero pensamos que es difícil, que va a costar mucho, que los demás no nos van a dejar, que no es posible, y no son más que excusas».

Lectura: MIR dice que ella no va a realizar nada, no ha preparado nada.

TAT y LAU y otros alumnos que decían que no iban a realizar nada; unos por que les daba vergüenza, otros por que no se entendían con el grupo, otros por que tenían poco tiempo y no podían reunirse en casa para ensayar y otros por otras razones

Metalectura: He estado hablando con otros compañeros de otros grupos para que la incluyan en sus actuaciones, pero representantes tanto de un grupo como de otro me han comentado que se lo han propuesto a MIR pero que ella mantiene una actitud cerrada y un tanto arisca, habla muy poco con el resto de la clase y siempre se mantiene muy distante. Yo he estado un

⁸ Voli, Franco (2004) *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid. Editorial PPC.

rato hablando con ella y dice que prefiere hacerlo sola, aunque no me da ninguna razón. Sin hacer más problema le he estado proponiendo ideas que puede realizar ella sola como mimo, baile, squech...etc. Y parece que ha optado por realizar un mimo.

El hecho es que al final todos lo hicieron sin ningún problema y una vez superado el momento de la exposición un gran número de ellos se expresó con deseos de repetirlo.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

La influencia del grupo crea un contexto donde los valores que no están asumidos no se aceptan, por lo que se hace imprescindible a la hora de trabajar establecer las normas básicas de comportamiento, responsabilidad,... tener muy en cuenta el contexto cultural del que provienen los alumnos

Lectura: NOE y MIR creo que tienen dificultades de integración con el resto del grupo.

Metalectura: Intentan jugar solas o hacer las actividades aislándose de los demás.

Martes 17 de diciembre de 2002.

Lectura: JCO, SER, JORE, Y CAM se apartaron del grupo en el momento que los cuatro grupos se unieron para hacer una celebración todos juntos.

JAI y JOR G tampoco acaban de integrarse totalmente en las actividades.

Metalectura: JCO, SER, JORE, Y CAM tienen una actitud gris y subterránea, no aportan demasiadas cosas al grupo, aparentemente, no realizan acciones que ocasionen disturbios de forma muy visible pero colaboran poco y «hacen como que» participan, pero a la larga se les nota que fingen. Hoy cuando estaban cantando y bailando todo el gran grupo se han apartado diciendo como excusa que tenían frío pero la verdad, en mi opinión, es que tienen bastante pudor y sentían cierta sensación de ridículo.

JAI y JORG van un poco a su asunto y no acaban de acoplarse. Siempre trabajan pero van por su lado «chinchando» a sus compañeros sin tratar las actividades con la atención que merecen.

Jueves 3 de abril de 2003.

d) ANTE SÍ MISMOS:

En el sentido más estricto, sólo la persona individual puede asumir una responsabilidad, sólo ella puede responder por sus actos. Por eso la responsabilidad propia y la autorresponsabilidad son en realidad «una y la misma cosa». La libertad y la responsabilidad son inseparables. Sólo una persona que decide y actúa libremente puede responsabilizarse de sus actos.

Walton, S. (1997)⁹ considera que el autocontrol o el control personal es una manifestación de responsabilidad personal, y se refiere a la capacidad que tiene el individuo para decidir acciones inmediatas y modificar las circunstancias futuras a través de sus propias acciones.

⁹ Walton, Smith (1997) Sentimiento, pérdida de autocontrol. www.mywhatever.com.

*Lectura: JORG. No consigue autocontrolarse.
FIG. También le falta autocontrol.
Metalectura: Aunque creo que últimamente lo intenta.
Va muy a su aire.*

Martes 19 de noviembre de 2002.

*Lectura: He comprobado escasez de responsabilidad a la hora de tener autocontrol al evitar hacer daño a los demás en los juegos.
Metalectura: No tienen sentido de la medida, autocontrol para evitar hacerle daño a los demás. ES un individualismo grande en el que nada importa la integridad de los demás.*

Martes 22 de octubre de 2002.

A diferencia del uso generalizado del término, la responsabilidad colectiva y la solidaridad resultan de la responsabilidad individual y exigen al mismo tiempo un alto grado de libertad y de competencia.

Lectura: Con GAB, CAR y FIG he pactado que hiciesen una predisposición antes de clase para intentar controlar su comportamiento, sobre todo en cuanto a conductas disruptivas se refiere.

Metalectura: Cuando hablo con ellos de forma individual todos aceptan la propuesta sin dilaciones, pero en el caso de GAB cuando se integra en el grupo no mantiene la atención ni un solo momento, cuando tengo que hablar o explicar algo de forma teórica, en la parte práctica molesta algo menos. CAR aunque durante parte de la sesión he visto que se ha esforzado por no molestar cuando hablo pero no lo consigue de forma absoluta. FIG sigue con su gran dinamismo, aunque en las clases prácticas se diluye más su «hiperactividad».

Martes 1 de abril de 2003.

3. REGLAS Y NORMAS

...los alegatos de una responsabilidad común sólo sirven por lo general para el encubrimiento...

La convivencia con los demás determina otros parámetros: las reglas y las leyes que cierta sociedad se ha impuesto. Así, en los Estados modernos estarán plasmadas en un sistema jurídico y son válidas para todos los ciudadanos por igual. En nuestro microcosmos (la clase) la elaboración de unas normas de obligado cumplimiento por parte de todo el alumnado son un elemento clave a la hora de la toma de decisiones para la organización de la clase, les motiva activamente y consecuentemente les lleva a adquirir un papel protagonista y una responsabilidad para cumplir estas. Como un ejemplo completo de trasgresión y restitución de la norma a sus niveles iniciales, transcribimos a continuación la resolución del episodio «el robo de los pompones».

Lectura: A esta reunión que se celebró en la sala de profesores del colegio acuden como representantes del curso tres alumnas y cuatro alumnos, el delegado (PAB) y otros dos más JMM. Que le dice al tutor que tiene que aportar algún dato revelador. En total los asistentes son:

JMM. (No aporta ningún dato significativo. Pensamos que pide acudir a la reunión por curiosidad).PAB. ROC. JCO. ELI. ENR. YOL. TUTOR. PROFESOR DE E.F.

RAZONES POR LAS QUE NO SE PUDO REALIZAR LA CLASE CORRECTAMENTE:

Habíamos estado castigados por el tutor en el recreo anterior.

Llevábamos cuatro horas sin salir de clase.

Coincidía con las últimas horas y ya estábamos cansados.

Hacia un día muy feo y lluvioso.

No estamos acostumbrados a que las clases de Educación Física sean como las teóricas.

CUANDO SE ROBARON LOS POMPONES:

Al final de clase

EN QUÉ MOMENTO:

En el momento en que el profesor indicó que cada alumno dejara las carpetas para archivarlas en el armario del almacén de material.

QUIÉN FUE:

GAB. Cogió un gran número de ellos y subió a clase para recoger sus mochilas, ya que había acabado la clase y allí los enseñó a sus compañeros y los repartió a los que estaban recogiendo sus cosas, hasta que el profesor mando que bajaran todos urgentemente al gimnasio.

Creer que FIG también participó en el robo pero en cambio no dejó ninguno en el gimnasio después de la charla del profesor.

ACUERDOS TOMADOS AL RESPECTO CON RELACION A LA NORMATIVA ACORDADA EN CLASE:

Hay que poner una norma nueva referente al robo o apropiación indebida de algo ya que no figura en nuestra normativa.

Hay que revisar las normas ya que son demasiado blandas y no resulta demasiado «caro» contravenirlas.

Hay que hablar con GAB, FIG, JORT.G, JOR.E y JAI. porque son los que peor se comportan en clase y en el recreo (provocan y a veces amenazan) cuando utilizamos los balones que ha dejado el profesor de E.F para los recreos y tiempo libre.

Hay que volver a realizar otra reunión el tutor y el profesor de E.F. con FIG. y GAB. para delimitar claramente todas las responsabilidades.

Reunión Extraordinaria Nº 1: Sobre los hechos ocurridos el día anterior en la clase de E.F.

Reunión Extraordinaria Nº 2: Reunión celebrada por el acuerdo sostenido en la reunión del día anterior.

Lectura: Después de las dos reuniones mantenidas la semana anterior y procurando cerrar las responsabilidades de todos los alumnos de clase en relación con la sustracción de los pompones comentar que:

He hablado con LAU exponiéndole los hechos tal y como nos la habían descrito sus compañeros.

También he hablado con JMM del montaje que hizo por intentar estar en la reunión extraordinaria sobre el asunto del pompón.

Por otro lado he de resaltar que efectivamente los alumnos que se sancionaron con no jugar en el recreo al fútbol (GAB, FIG, JOR.G y JAI) con el resto de la clase lo cumplieron como pude comprobar.

Metalectura: Después de las dos reuniones mantenidas la semana anterior y procurando cerrar las responsabilidades de todos los alumnos de clase en relación con la sustracción de los pompones comentar que:

Después de esta y otras conversaciones con su tutor LAU reconoció que se había apropiado indebidamente del pompón. Quedamos en que lo devolvería en esta semana. Se tomó el acuerdo de que para el jueves 27

debería entregarlo y en caso contrario, no realizaría la gymkhana (El gran juego) de ese día.

JMM por intentar estar en la reunión inventó una serie de acusaciones a varios compañeros resultando ser falsas, siendo esto reconocido por el citado alumno. Se le propuso que él mismo se impusiera una sanción ya que este tipo de norma no estaba directamente recogida en la normativa de la clase. Se le puso en conocimiento de las demás sanciones de los compañeros y él además de pedir disculpas de forma explícita, asumió la idea de no realizar tampoco la gymkhana del 27 de febrero.

GAB, FIG, JOR.G y JAI son conscientes de la importancia que a este tipo de hechos estamos dando en clase y asumen su sanción sin ningún problema.

Martes 25 de febrero de 2003.

En cuestiones más domésticas y del día a día, también la normativa funciona como elemento regulador de la convivencia, como válvula de seguridad, que aporta confianza a quienes la cumplen.

Lectura: JORE Se ha mostrado contrario a la formación de equipos mixtos.

Metalectura: He dicho que es una norma de ese juego y hay que respetarla, por lo que la ha cumplido algo contrariado como algunos de sus compañeros y compañeras.

Martes 22 de octubre de 2002.

Lectura: JES. Tuvimos que corregirle en varias ocasiones porque no cumplía las normas de no avanzar nunca en la línea de tiro hasta que no lanzaran todos los de esa línea. Se molestó y se fue, aunque le dimos explicaciones no volvió.

Metalectura: De cualquier forma la seguridad ha de primar por encima de cualquier otra consideración ya que esta actividad entraña bastante peligro si las cosas no se hacen bien.

Creo que pudo ser debido a que pusimos unas estrictas normas de seguridad como condición para realizar la actividad. Yo creo que ellos pensaban que cada uno estaría con su arco tirando a su libre albedrío.

Viernes 6 de junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

A continuación se transcriben algunos episodios de enseñanza-aprendizaje, en los que el grupo ha aplicado la normativa y ha regulado la convivencia en el aula.

...y aplicamos la norma 1...

Lectura: FIG Y PAT. Han tenido un enfrentamiento aunque de forma jugada que no permite a los compañeros atender como ellos desean. No han participado en la actividad y han pedido disculpas públicas

Metalectura: Hemos aplicado la norma 1 y después de esto su comportamiento ha sido mucho mejor.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.

...y aplicamos la norma 2...

Lectura: JORG ha insultado en el desarrollo de un juego a GAB. Por esta razón hemos aplicado la norma 2 realizado por el curso a tal efecto.

Metalectura: Donde se ha puesto en el centro de la clase y ha pedido disculpas.

Jueves 23 de enero de 2003.

...y aplicamos la norma 3...

Lectura: JAI y JOR G. Se han peleado hemos aplicado la norma 3. Y desde ese momento no han realizado la sesión.

Metalectura: JAI y JOR G. El primero es muy infantil y el segundo muy chinchoso por lo que está bastante marginado en clase. A los dos les he dicho que pidan disculpas el próximo día en clase y se quedarán sin dar la sesión atendiendo a la última revisión de la normativa.

Jueves 24 de abril de 2003.

... y aplicamos la norma 4...

Lectura: JAI ha escupido en las pistas polideportivas donde estábamos trabajando.

Metalectura: Hemos aplicado la regla nº4 de nuestra normativa que afecta a la higiene de la colectividad, que es limpiarlo y seguir limpiando toda la pista de posibles desperdicios.

Martes 11 de febrero de 2003.

...y aplicamos la norma 6...

Lectura: GAB Y JOR.G hemos tenido que aplicarle la norma 6 por que tienen conductas desajustadas de forma continua. He tenido que decir que se sienten unos minutos, para seguir trabajando.

Metalectura: GAB y JOR. G muestran continuamente conductas desajustadas, no muestran atención durante la actividad, permanecen distraídos por lo que han ordenado que dejen de hacer la actividad durante unos minutos

Martes 22 de abril de 2003.

...y aplicamos la regla 7...

Lectura: A PAT, JAI y GAB en un momento de la sesión han estado realizando algo diferente a lo propuesto y les he dicho que incurrían en una falta por la regla Nº 7.

Metalectura: Por lo que les he dicho que se sienten ya que el gimnasio estaba limpio, hasta que yo les avisara.

Jueves 27 de marzo de 2003.

...y aplicamos la norma 16...

Lectura: JES cuando he dicho que todos iríamos a hidratarnos al final de clase ha ido por su propia cuenta.

Metalectura: No le he dicho nada por no interrumpir la clase y por que nadie se ha dado cuenta al ser el momento que él quedaba libre en su grupo, pero tengo que llamarle la atención ya que tenía que haber aplicado la norma 16 y al final de clase se me ha olvidado. Luego se lo he comentado un día más tarde y ha admitido su error.

Martes 11 de febrero de 2003.

4. ANTE EL CURRÍCULUM

La idiosincrasia de nuestra área, con algunos elementos peculiares tales como un marcado carácter procedimental, una gran interacción entre los participantes, contacto físico directo, existencia de gran cantidad de

estereotipos sociales... hace que constantemente nos encontremos con conflictos que pueden acabar mermando la actitud ante el trabajo diario para lo cual el profesor ha de ir buscando de forma permanente nuevas ideas para motivar y mejorar.

Del Villar, F. (1993)¹⁰ analiza que un problema que el profesor tiene al aplicar el currículo, es que el alumnado tiene una gran motivación hacia las actividades físicas prácticas, debido a su necesidad vital de movimiento, por lo que se hace complicado canalizar esta excesiva demanda, en una estructura organizativa eficaz.

Lectura: Había una serie de alumnos muy motivados y centrados en lo que hemos realizado en clase como son PAB, CRI, ROC, JMM, PAT y alguno más.

Metalectura: Pues continuamente pedían intervenir o incluso arrollaban con la palabra para proponer sus ideas a la hora de elaborar nuestras propias normas, prueba de su gran interés y de que han captado la necesidad de organizarnos y de reglamentar nuestra forma de comportarnos en la relación con los demás.

Martes 1 de octubre de 2002.

Lectura: FIG Y GAB. Se han mostrado muy activos.

Metalectura Pero creo que en momentos no han sido capaces de controlar esa gran actividad que creo que puede ser buena para sí y para el grupo, pero esa actividad mal canalizada como ha sido el caso, se convierte en algo perjudicial para los intereses del grupo.

Martes 8 de octubre de 2002.

La sesión de clase es el punto de unión entre la programación teórica que se tiene desarrollada previamente y la realidad práctica que supone llevar a cabo cada una de las actividades elegidas. Pero a veces, entre la teoría y la práctica se establece cierta distancia que hay que salvar en el espacio-tiempo en que se producen las acciones. Como ejemplificación, transcribimos los diferentes comportamientos que se producen en la práctica de un día de clase.

Lectura: NOE no ha podido realizar la clase práctica por que está enferma.

A MIR le he dado un refuerzo positivo intencionado.

GRA ha pedido descansar porque no puede sudar.

J.M. no ha querido ir de pareja con GRA

AND le tocaba ser la encargada de material y hoy se ha despistado un poco.

JOR.G no ha realizado en una ocasión las actividades propuestas haciendo cosas diferentes.

A TAT la he visto especialmente animada y motivada.

Metalectura: Ha estado colaborando en el reparto de material y ayudando a los compañeros cuando se les iba el balón.

¹⁰ Del Villar, Fernando (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. Inédita. Granada. Universidad de Granada.

En algunas ocasiones le he dicho que se esforzaba poco y se ausentaba bastante de la actividad, ahora que está trabajando creo oportuno reforzárselo.

Ya le tengo dicho que no hay problema, cuando ella crea conveniente dejar de hacer actividad que lo haga, aunque sí debe avisarme antes. Mientras tanto he estado trabajando yo con su pareja.

Hemos aplicado la normativa; le ha pedido disculpas a su compañera y ha tenido que ponerse con ella de forma obligada.

Ha pedido disculpas públicamente a todos los compañeros.

Probablemente se van resolviendo sus problemas familiares.

Jueves 6 de febrero de 2003.

Es evidente, que de los elementos que constituyen el currículo, el que menos les motiva es la evaluación y además si utilizamos como formato la autoevaluación, pues ello les obliga a responsabilizarse y a reflexionar sobre su propia actuación.

Lectura: JAI. Ha estado sin entregar su autoevaluación hasta el final de las entrevistas.

MIR los compañeros opinan que tiene un carácter fuerte y arisco y a veces estúpido con ellos. Eso contrasta con su carácter jovial y bastante hablador que mantiene en su casa.

Martes 6 de mayo de 2003. Final de las entrevistas de autoevaluación II (de la 2ª Evaluación).

Las personas responsables operan sobre dos premisas: primera, que todos los participantes tienen algo valioso que ofrecer, y segunda que la situación requiere un ambiente cooperativo y no competitivo.
Lester B. Pearson

VALOR :	RESPONSABILIDAD
CAMPO:	2.2.- GRUPO CLASE
CATEGORÍAS:	1. Ante el profesor y colaboradores (cuando los hubiere).
	2. Ante el grupo clase (los demás compañeros).
	3. Ante los compañeros (de forma individual o subgrupos).
	4. Ante el personal no docente del colegio y ajenas a la escuela.
	5. Ante sí mismos.
	6. Ante el material y las instalaciones.
	7. Ante las reglas y normas.
	8. Ante las tareas y actividades.
	9. Ante los elementos del currículo.

La Responsabilidad, ese sentirse obligado a cumplir con algún compromiso (un trabajo) o con alguien (una o más personas) sin presión externa alguna, y poner cuidado o atención en lo que hacemos y decimos, que difícil es mantener.

1. PROFESOR Y COLABORADORES (CUANDO LOS HUBIERE)

En lo referente a la responsabilidad referida al profesor y colaboradores que han podido participar en el desarrollo de las sesiones, el grupo clase ha manifestado conductas dispares. Según se expresa en el análisis del profesor comenzamos por resaltar aspectos negativos al principio de curso y estos se van regulando a medida que avanzamos, aumentando los comentarios positivos sin llegar a ser estos del todo generalizados.

La clase trata de parecerse a un grupo primario donde todos sus miembros se relacionan entre sí sin representantes o intermediarios. En general puede afirmarse que la tendencia de los grupos a homogeneizarse en la forma de pensar y de actuar, en mayor o menor grado, está presente en

nuestro grupo-clase, aunque a comienzos de curso, las diferencias entre los miembros son más acusadas y se expresan en comportamientos dispares.

...en las tareas de clase nunca llueve a gusto de todos...

Algunas de estas situaciones se reflejan en algunos textos del diario donde el alumnado se ha manifestado de forma algo incorrecta con el profesor o colaboradores porque las tareas propuestas no son del agrado de todo el alumnado.

Lectura: Su comportamiento en líneas generales ha sido bueno. A otros los he notado algo más inquietos sobre todo a medida que iba avanzando la sesión.
Metalectura: Han estado a la expectativa muy pendientes de lo que hemos ido indicando. Algunos han sido muy respetuosos.
Por la experiencia que tengo en 11 años de docencia, los alumnos el primer día están muy callados, receptivos y si acaso alguno suelta alguna gracia esporádica y muy controlada, pero un grupito de ellos los he visto al final de la sesión un poco más inquietos de lo normal, por lo que aventuro que pueden ser más revoltosos de la cuenta.
Martes 24 de septiembre de 2002

Lectura: En algunos juegos como es el caso de «La alfombra humana» algunos sienten pudor cuando hay que mantener contacto físico entre todos, algunos incluso se niegan a realizar la actividad.
Metalectura: El grupo ha empezado la sesión muy bien pero a medida que avanzaba la clase se han ido dispersando estando más nerviosos y molestos con la actividad. Todo esto se ha producido con una mezcla de intervenciones ordenadas y responsables, otras intervenciones inoportunas y situaciones de despiste y molestias hacia el grupo.
Martes 1 de Octubre de 2002

Todas las personas tienen necesidad de certeza práctica y en especial las que se sienten inseguras en los principios que justifican su actuación, y los adolescentes casi siempre lo son, necesitan y buscan un punto de referencia para aclarar sus dudas. Estas situaciones hacen que el profesor experimente diferentes sensaciones respecto al grupo, comprendiendo que hay mucho trabajo por hacer.

Lectura: En el grueso del grupo la sensación es de cierto desencanto, sobre todo por los que hablan del tema que estamos tratando sin levantar la mano, pedir permiso o llevar un orden, sin hablar todos a la vez; si a esto le sumamos los que hablan de cosas que nada tiene que ver con la actividad en la que se trabaja y los que aparentemente no tienen interés o molestan por hacer gracias, el clima no es alentador.
En la parte práctica hemos hecho tres juegos cooperativos de gran grupo con la intención de ir ampliando más las relaciones.
Metalectura: De todas formas tengo bastante esperanza y fe en el grupo por que hay algunos alumnos con cierto carácter que tienen interés en lo que se hace y esos me pueden ayudar a canalizar el trabajo y la toma de conciencia de la importancia de la educación y las buenas formas en el grupo. Estos son capaces de reflexionar y aportar ideas razonadas e interesantes para todos.

Aunque la mayoría se han «enganchado» a la actividad y algunos con sumo interés, hay otros que mantienen conductas y actividades que nada tienen que ver con los juegos planteados, algunos no se percatan de la importancia que tiene mejorar los vínculos del grupo, pues juegan de forma pueril e irresponsable, molestando a los demás, más que cooperando con estos.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Lectura: A la hora de atender las explicaciones, no todo el grupo está atento.

Metalectura: Ya he comentado que si sigo observando esta falta de autocontrol en las explicaciones del profesor, tendremos que buscar otras alternativas.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Lectura: He apelado a la responsabilidad del resto del grupo para aislarse de los que molestan en exceso.

Metalectura: Si cada uno de forma individual es capaz de abstraerse de las molestias del compañero y se centra en la información del profesor todo es más fácil.

Martes 12 de noviembre de 2002.

Las tareas de contenido teórico siguen sin ser bien aceptadas. Para ellos sigue siendo una novedad hacer cosas en la carpeta del alumno en clase de Educación Física, pues lo relacionan más con el trabajo de aula de otras asignaturas.

Lectura: Han estado bastante inquietos, pues les gusta más la actividad en las pistas polideportivas.

Metalectura: Esto repercute en sus modales, que dejan mucho que desear cuando están nerviosos, pues no escuchan al profesor, no respetan el turno de palabra, se molestan e incluso se agreden.

Jueves 28 de noviembre de 2002.

Es evidente, que en clase de Educación Física, es a través de las tareas prácticas dónde preferentemente se relacionan y se comunican los alumnos y dónde ponen en juego sus intereses como miembros individuales que conforman el grupo. El deseo de ser valorado positivamente y de utilizar el grupo como elemento de referencia, en relación con algunas dudas en las que el grupo-clase se ha manifestado, aunque sea de forma implícita, forman el conjunto de fuerzas de presión en relación con algunos conceptos, creencias y comportamientos.

Lectura: Percibo que los alumnos tratados de forma individual son encantadores, pero cuando están en grupo pierden un gran número de ellos el encanto.

Metalectura: Algunos han eludido su responsabilidad culpando al profesor por este hecho.

Martes 13 de marzo de 2003.

En cuanto a la Responsabilidad relacionada con la figura del profesor y las tareas que propone, en las últimas sesiones del curso se dan situaciones

donde hay diferentes conductas con matices positivos y negativos en una misma clase.

Lectura: En Tutoría hemos realizado alguna explicación del programa y propuesta de algunas actividades extraescolares como Tiro con arco.

Al principio de la sesión han estado muy revoltosas, hacían cánticos comunes, mientras algunos alumnos y yo preparábamos la sesión, e incluso han seguido cuando he pedido que pararan.

Una vez que hemos comenzado la actividad los he visto muy motivados y resolutivos.

Metalectura: En principio la han acogido muy bien pero les he comentado que no me gustaría que pasara lo que en la pasada semana donde hice una propuesta de realizar un pequeño circuito multiaventura y una acampada en el Puerto de la Ragua y después de tener todo organizado decidieron no ir la mayoría.

Al principio no le he dado importancia a este hecho por que me parecía algo jovial y una forma de divertirse, (incluso daba sensación de cierta unidad y cohesión de grupo.) Mientras se ultimaban detalles. No me he sentido bien después cuando he decidido comenzar la sesión y les cuesta mucho desconectar de esa situación y conectarse a la actividad. He tenido que levantar la voz e incluso hacer una amago de marcharme de la clase. Empiezo a notar el cansancio de fin de curso de los alumnos y la evasión o no asunción de sus responsabilidades.

Hasta tal punto es esto así, que hemos tenido que realizar una prueba más de las que teníamos previstas, esto creo que ha sido porque parten de una experiencia previa ya que es la tercera vez que hacen las pruebas ya saben tanto la dinámica como la forma de realizarlas. Aparte de que han asumido cierta sensibilidad.

Martes 3 de junio de 2003.

La Responsabilidad significa administrar con eficacia el tiempo y los recursos para obtener el máximo beneficio, amoldándose a la vez a los cambios necesarios. Al asumir la Responsabilidad en favor de los derechos de los demás, hay que tener en cuenta que la falta de atención, el descuido, o la falta de sentido común provocan problemas, en relación al profesor o sus colaboradores puntuales.

Lectura: He utilizado las molestias ocasionadas por FIG y JORG para decir que si no se me permitía dar la clase con armonía me iba. He decidido marcharme aprovechando esta coyuntura que es que estaban jugando a fútbol, para volver a intentar crear un conflicto en sus conciencias.

A pesar de este incidente la sesión se ha desarrollado por los cauces normales y sin grandes estridencias.

Metalectura: Automáticamente han venido unos cuantos alumnos a buscarme pidiéndoles que les perdone y que todos no pueden pagar por que algunos no sepan comportarse. Yo les he comentado que eso es un problema del grupo y éste tiene que controlar a sus individuos por el bien del mismo.

Pero he querido aprovechar esto para hacer reflexionar a los alumnos.

Martes 12 de noviembre de 2002.

...el profesor, un referente cercano...

La interacción de los alumnos entre sí y la relación profesor-alumno favorece la creación del grupo-clase, hecho especialmente idóneo para la

creación de valores y normas de grupo. La integración de valores relacionados con la formación y la educación es sumamente importante dado que el grupo-clase es uno de los fundamentos del grupo escolar donde se inician, estabilizan y modifican los valores de los alumnos. El profesor es un elemento activador importante para incidir en la enseñanza aprendizaje de valores y normas. Podemos comprobar como avanzado el curso empezamos a ver detalles de bastante responsabilidad relacionada con el profesor como los que siguen:

Lectura: EL grupo de forma unánime me ha pedido disculpas por los hechos de la clase anterior.

Metalectura: Por supuesto las he aceptado y he valorado lo importante que es el arrepentimiento cuando nos equivocamos ya que esto supone que respetamos a los demás y nos responsabilizamos de nuestras propias acciones y esto nos engrandece desde el punto de vista Humano ya que pone en evidencia que tenemos esos valores. Seguidamente comenté que yo también me había equivocado al saltarme un trabajo que ya estaba programado y preparado en ese momento no fui totalmente responsable y que en lo sucesivo procuraría que no ocurriera. Estas disculpas de todo un grupo son de los momentos que un educador se siente útil y refuerzan su actuación docente ya que suponen gran apoyo y estímulo profesional y personal para seguir trabajando.

Martes 18 de marzo de 2003.

Lectura: Los monitores que han colaborado en la puesta en práctica de este Gran Juego comentan que los grupos respetan y a la vez se responsabilizan de los alumnos de Educación Especial intentando integrarlos dentro del grupo aunque hay algún alumno que los trata con cierta frialdad. (Como el caso de JES y JOR.E).

Metalectura: Prueba de ello es que se ha dado una medalla al alumno de cada grupo que mejor se ha portado en su grupo y en muchos de ellos se han dado a los alumnos de Educación Especial que no son ni siquiera de esta clase, contando con la aprobación y la complicidad de todos.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

También asumen responsabilidad colectiva en decisiones tomadas por los profesores, así como la de otros compañeros, algún profesor colaborador (Maestro en prácticas) en diferentes actuaciones, tales como las de evaluación y actividades complementarias.

Lectura: Han mantenido actitudes cívicas con sus compañeros y los de otros cursos y ha existido una especie de hermanamiento en la convivencia con los profesores, tampoco hemos registrado ningún conflicto con los monitores del parque ni los responsables de las instalaciones que visitamos.

Metalectura: Ha habido responsabilidad en el cuidado y consideración con animales y plantas sobre todo hemos visto más mejorías ya que en el viaje al Torcal de Antequera tiraron piedras a los patos y jugaron a tirarse agua molestando a otras personas.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

2. RESPONSABILIDAD DEL GRUPO CLASE

...los compañeros, los convidados de piedra...

Pearson, L. B. (1992)¹¹ considera que las personas responsables trabajan en colaboración entre ellas. Esto es cierto para todas las tareas y especialmente importante en las áreas que afectan a la vida de los demás. *«Las personas responsables operan sobre dos premisas: primera, que todos los participantes tienen algo valioso que ofrecer, y segunda que la situación requiere un ambiente cooperativo y no competitivo. Las personas responsables no caen en la trampa del complejo de inferioridad ni de superioridad; reconocen que el resultado óptimo no depende de una sola persona, sino de todo el grupo».*

En relación a lo expresado en el párrafo anterior, hay algunas anotaciones hechas por el profesor en su diario que tienen una connotación negativa en cuanto a la responsabilidad del grupo-clase se refiere, en unos casos hacia ellos mismos o en otros entre ellos mismos (el grupo clase) y relacionado con su proceso de enseñanza-aprendizaje:

Lectura: He comprobado escasez de responsabilidad a la hora de tener autocontrol al evitar hacer daño a los demás en los juegos.

Metalectura: No tienen sentido de la medida, autocontrol para evitar hacerle daño a los demás. Es un individualismo grande en el que nada importa la integridad de los demás.

Martes 22 de octubre de 2002.

Lectura: Escaso autocontrol.

Metalectura: Creo que no se interrumpe nunca con la intención de hacerlo pero el escaso autocontrol de algunos hace que la sesión se nos haga más dura a todos.

Jueves 31 de octubre de 2002.

Lectura: la responsabilidad colectiva está poco asumida.

Metalectura: Son demasiado egocéntricos, el centro de atención de la mayoría es su Yo, y no entienden que hay una acción que siempre ha de estar por encima, que es el orden de la clase.

Martes 5 de noviembre de 2002.

Se incide en acciones de falta de Responsabilidad, donde se ridiculizan a los compañeros, se tiene una idea desmedida por ganar o se acorta el tiempo útil de la sesión con sus conductas disruptivas generalizadas sin reparar demasiado en ello.

¹¹ Pearson, Lester B. (1992) *Conferencia Responsabilidad*. Miembro Asamblea General de la ONU. (Actas Séptima Asamblea).

Lectura: Bastantes componentes del grupo, cuando hemos aplicado la normativa se han reído por lo bajo como ridiculizando a los compañeros que pedían disculpas.

Creo que tienen una idea casi desmedida por ganar.

Metalectura: Antes de entender lo importante que es asumir las normas y ver que si no se cumplen tiene su sanción, les preocupa reírse de su compañero antes que el valor del cumplimiento de estas. Es como si no estuviésemos acostumbrados en esta sociedad a pedir disculpas cuando nos equivocamos.

Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.

Jueves 17 de octubre de 2002.

La necesidad de ser valorado es otro de los principales factores que incitan a integrarse en un grupo. El alumno, tiene especial interés en conocerse a sí mismo, al mismo tiempo que los demás valoran sus intentos de búsqueda y de realización personal. En dicho proceso es sumamente importante que los alumnos valoren a sus compañeros tanto en las ideas como en los hechos, que le permitirán encontrar su futuro y vivir el presente. Difícilmente, por no decir imposible, el alumnado puede iniciar la realización personal en solitario, ni tan sólo con la ayuda del profesorado, solamente un grupo similar a él puede valorar positivamente los fracasos y éxitos en la búsqueda de sí mismo.

Lectura: Actitud responsable hacia el buen funcionamiento de la sesión.

Metalectura: Aunque haya sido necesario para ello una medida de choque.

Jueves 14 de noviembre de 2002.

Lectura: No siempre han respetado la propuesta de los compañeros.

Metalectura: Aunque de forma general sí.

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

...la responsabilidad compartida...

Este rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, implica un cambio o transición desde el modelo pedagógico tradicional en el que se consideraba al alumno como un receptor pasivo de la información que el profesor provee. En la pedagogía tradicional, el profesor es el único que detenta la autoridad en el aula y la responsabilidad de entregar el conocimiento a los alumnos. En cambio, al utilizar el trabajo en grupo, la responsabilidad del profesor es compartida con los alumnos, quienes asumen entonces parte de la autoridad y del rol de enseñanza del profesor.

Lectura: Una parte esencial de cada una de las pruebas es el aspecto actitudinal como queda reflejado en el plan de sesión de una forma explícita.

Unas actitudes que se han procurado tener, es evitar dañar a los compañeros y a nosotros mismos y procurar ayudar a los compañeros con dificultades así como cooperar para lograr objetivos comunes.

Metalectura: He notado cierta responsabilidad en lo que se refiere a estos aspectos citados aunque también en desigual medida unos alumnos y otros.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Lectura: La mayoría de los alumnos han tomado conciencia de la repercusión del trabajo individual en el grupo.

Metalectura: Aunque la aportación de cada uno de ellos al grupo ha sido desigual.

Martes 21 de enero de 2003.

Lectura: En la parte de la sesión donde ellos proponen algo (propuesta colectiva) me ha sorprendido gratamente que rápidamente han hecho dos propuestas colaborativas.

Metalectura: Estas propuestas tenían poco que ver con el contenido práctico de la sesión pero sí bastante con el actitudinal; una era hacer «la ola» aprovechando la distribución en una larga fila, y otra «que viene mama pato, pachín, pachín, pachín».

Martes 11 de febrero de 2003.

La cohesión del grupo actúa como elemento de conformidad y de unión sobre todos y cada uno de sus componentes. No basta saber que el grupo no es la suma de los intereses personales de los alumnos, ni que tiende a crear normas, implícitas o explícitas, para modelar y unificar las creencias y conductas de sus miembros, el nivel de cohesión es un indicador de la fuerza en que se imponen dichas normas. Hay una serie de indicadores que explican hasta que punto las normas y valores del grupo son una fuerza considerable de unión para integrar e impedir creencias y conductas desviadas a dichas normas. Los objetivos propios del grupo son también factores de cohesión, en este sentido a medida que el curso avanza aparecen comentarios en el diario del profesor en los que se aprecia el valor de la responsabilidad en la relación con otros grupos y actividades en tareas que realizamos de forma conjunta.

Lectura: Se ha colaborado en la recogida del material y he comprobado que se evitan cada vez más gestos y actitudes para ridiculizar a los demás.

Metalectura: A pesar de que rechazaron este contenido al principio, lo van aceptando.

Martes 22 de abril de 2003.

Lectura: Los alumnos han ido aceptando diferentes responsabilidades en el grupo.

Metalectura: En esta sesión ha existido un alto sentido de la responsabilidad. Se han notado entre cierta emoción y nerviosismo los esfuerzos individuales en beneficio del grupo.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: Con el papel que cada uno tiene asignado. Con la preparación de la actuación de cara al grupo (nota global).

Metalectura: Se han asumido retos de superación tanto individual como grupal y se han valorado las representaciones ajenas.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

Creemos que el desarrollo pleno del alumnado dentro del proceso educativo, no es posible sin la interacción con los demás. La socialización implica el reconocimiento del otro, de su dignidad y, por lo tanto, lleva a ser responsable, solidario y a compartir. A través de la relación con los demás, de

las tareas comunes compartidas, el alumnado aprende a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo-clase al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.

Lectura: Ha existido un buen comportamiento de los alumnos con los de Educación Especial.

He notado una mayor integración y convivencia entre grupos que en salidas anteriores.

Metalectura: Aunque algunos tenían alguna dificultad para andar debido al calor, y algunos esperaban o se acomodaban a su ritmo en algunas actividades.

En otras actividades extraescolares no ha existido una integración entre grupos como es el caso de esta actividad donde la interrelación ha sido mayor ha habido una especie de fusión y de fiesta de relación colectiva.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

Lectura: Han mantenido actitudes cívicas con sus compañeros y los de otros cursos y ha existido una especie de hermanamiento en la convivencia con los profesores, tampoco hemos registrado ningún conflicto con los monitores del parque ni los responsables de las instalaciones que visitamos.

Metalectura: He comprobado una gran responsabilidad en el cuidado y consideración con animales y plantas sobre todo hemos visto mejorías.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

3. ANTE ALGUNOS COMPAÑEROS DE FORMA INDIVIDUAL O SUBGRUPOS

...las diferencias, fuente de disensión o de integración...

Uno de nuestros objetivos, durante todo el programa ha sido que el alumnado evite dañar a los compañeros y a ellos mismos y procurar ayudar a los compañeros con dificultades, así como cooperar para lograr objetivos comunes. Pero este deseo, a veces no se ve correspondido con los hechos y no siempre se intenta colaborar con los compañeros más tímidos o se intenta integrar a los de mayores dificultades. Como apunta Ruiz Pérez L. M. 1994: 134)¹², si aprender algo supone conocer sobre algo, está claro que el aprendizaje motor es una adquisición de conocimientos, pero estas diferencias en los niveles de aprendizaje se manifiesta en algunas desconsideraciones del grupo en general hacia algunos compañeros de forma individual, parejas o a grupos pequeños.

Lectura: Bastantes componentes del grupo, cuando hemos aplicado la normativa se han reído por lo bajo como ridiculizando a los compañeros que

¹² Ruiz Pérez, Luis, M. (1994) *Deporte y Aprendizaje, procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid. Aprendizaje Visor.

pedían disculpas. Creo que tienen una idea casi desmedida por ganar. Metalectura: Antes de entender lo importante que es asumir las normas y ver que si no se cumplen tiene su sanción, les preocupa reírse de su compañero antes que el valor del cumplimiento de éstas. Es como si no estuviésemos acostumbrados en esta sociedad a pedir disculpas cuando nos equivocamos. Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.
Jueves 17 de octubre de 2002.

De este modo las distintas acciones que realizamos para lograr dominar una tarea motriz, van a necesitar no sólo de la práctica, o de procesos meramente mecánicos y neurológicos, sino que intervienen distintos tipos de conocimiento que se interrelacionan e interactúan, como son el conocimiento declarativo, procedimental, afectivo y social. Estas diferencias manifiestas en los niveles de aprendizaje hacen que el grupo trate de evitar en algunas actividades ir con compañeros de peor nivel o con las chicas por el gran afán de ganar que existe entre ellos.

Lectura: Son muy indisciplinados como grupo y tienen muchos prejuicios a la hora de formar subgrupos de forma voluntaria. Metalectura: Por lo que tengo que actuar para formarlos en muchas ocasiones. Por esta razón estoy planteándome hacerles reflexionar mediante una acción de choque que genere un «conflicto» o situación de impacto y plantearnos una reflexión más profunda
Jueves 7 de noviembre de 2002.

Lectura: Veo pequeños avances en cuanto a la aceptación de los compañeros que tienen menos nivel. Metalectura: Pues, no se ríen abiertamente de los errores ajenos, de forma general y lo consideran algo natural.
Jueves 28 de noviembre de 2002.

Lectura: En líneas generales no ha habido problemas con los niños de Educación Especial. Metalectura: Pero una de ellas me ha comentado que los de su grupo no le han hecho mucho caso y la han tratado con indiferencia, aunque por otra parte esta alumna es muy «sentida». Y es posible que haya exagerado algún gesto de un compañero/a.
Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.

...el barco cambia de rumbo...

Hay pruebas en el diario del profesor donde queda clara la actitud positiva del grupo-clase hacia algunos compañeros (grupos pequeños) o algunos individuos concretos, lo que se hace más evidentes a medida que avanzamos en el curso.

Lectura: Hoy he visto un mayor control del grupo en la sesión. De momento han solucionado el problema del grupo. En el último juego donde se ha trabajado una muralla china, han aplaudido porque todos hemos ganado.

Metalectura: Pienso que ha surtido efecto que me retirara de clase en los últimos minutos.

Han intentado ponerse el balón tal y como dijimos en el ombligo para no molestar, y no se han sentido tan molestos y protestones cuando un compañero ha intentado molestar, pues lo han obviado o le han hecho «oídos sordos».

Me parece muy adecuado y refleja perfectamente la voluntad de éste.

La manifestación ha sido de alegría y diversión pero no exentas de responsabilidad.

Jueves 14 de noviembre de 2002.

Lectura: Los juegos de autoconfianza han ido muy bien para los de Educación Especial.

Metalectura: He notado que los alumnos de E.E querían participar en los juegos y su sonrisa y su disfrute lo dice todo.

Jueves 29 de mayo de 2003.

«Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones.

4. ANTE EL PERSONAL NO DOCENTE (DEL COLEGIO Y PERSONAS AJENAS A LA ESCUELA)

Quedan incluidos en los comentarios referidos al profesor y colaboradores.

5. ANTE EL MATERIAL Y LAS INSTALACIONES

El cuidado de las instalaciones y su uso, la manipulación correcta de materiales, la adecuación de diferentes recursos a las edades y niveles de los alumnos, son aspectos que los docentes y profesionales en general de la actividad física cuentan para el desarrollo de su trabajo y para la correcta consecución de sus objetivos.

El alumnado, no siempre valora en su justa medida la importancia que tienen los recursos materiales, no sólo como vehículos físicos necesarios para la consecución de los diversos aprendizajes, sino, como elementos condicionantes del tipo de contenidos que se aprende, así como de los procedimientos e ideas asociadas a los mismos.

También el tipo de materiales utilizado y la responsabilidad con que se utilizan son a su vez otros aspectos del proceso de aprendizaje, como son los recursos económicos y el tipo de gestión que suceda en cada centro educativo o en general en cada institución en que se planifiquen los contenidos a aprender.

Lectura: Ha llegado material nuevo de Educación física y gran parte de alumnos se han abalanzado sobre las cajas que estaban abiertas para cogerlo.

Hemos trabajado con los periódicos y algunas revistas de temas deportivos.

Metalectura: Es un material nuevo y llama mucho la atención pero nadie les ha dado permiso para cogerlo y menos para utilizarlo. A veces son poco dóciles y no tienen un claro sentido del deber, de lo que deben o no deben hacer por la lógica de la razón.

Martes 18 de febrero de 2003.

Lectura: Cuando he llegado al gimnasio algunos estaban utilizando el material sin mi permiso.

Metalectura: En un principio algunos alumnos han estado en el gimnasio por que algún profesor lo ha abierto ya que estaba lloviendo y cuando he ido habían cogido las colchonetas y estaban deslizándose con ellas. Les he comentado que para utilizar el material han de pedir permiso al profesor. Es otra norma que hay que poner. Lo han puesto en su sitio y después hemos dado la información general.

Martes 27 de febrero de 2003.

En lo referente a la Responsabilidad en el uso de las instalaciones y el material, las citas del diario muestran una actitud desigual aunque existe, según nuestra consideración una mejoría a tener en cuenta a medida que avanza el curso.

Lectura: Se ha conseguido dejar todo igual que cuando comenzamos.

Metalectura: Aunque para la recogida del material he tenido que llamar la atención apelando a la colaboración de todos. Cambio de estación. Tienen bastante conocimiento sobre las preguntas cívico-ecológicas.

Martes 20 de mayo de 2003.

Lectura: A la hora de sacar el material lo han hecho el grupo que les tocaba esta semana y los de la semana que viene.

Metalectura: A la hora de guardarlo ha colaborado la mayoría de la clase. La predisposición ha sido positiva.

Jueves 23 de enero de 2003.

Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están más permeables para asimilar las actitudes que entrañan los valores que trabajamos:

Han colaborado en la recogida del material, en realizar las tareas encomendadas de forma apropiada, aceptando los equipos asignados y sobre todo entendiendo que lo importante es esforzarse para conseguir objetivos que benefician a todo el conjunto y no tanto a mi de forma individual.

Metalectura: En este gran juego si he notado un espíritu de colaboración y de compromiso de cara al gran grupo.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

6. ANTE LAS REGLAS Y NORMAS

...la libertad sin responsabilidad es una palabra vacía de su sentido más profundo...

La libertad lleva consigo algunos corolarios un tanto olvidados. Para empezar, consideremos el dúo formado por la libertad y la responsabilidad. Para la mente actual, parecen contradictorios; y sin embargo, están

íntimamente unidos. No son dos realidades separadas, sino dos aspectos de la misma realidad.

La responsabilidad supone ejercer nuestra libertad de acuerdo a unas normas que nos conduzcan a la plenitud como personas. La libertad es real y positiva cuando podemos asumir nuestras responsabilidades, aunque éstas puedan suponer un esfuerzo.

Lectura: No tiene relación lo que dicen y lo que hacen dos minutos más tarde.

Metalectura: Acaban de realizar sus propias normas de comportamientos en la clase de E.F. y se muestran como si hubiesen desconectado totalmente de lo que se ha hablado diez minutos antes.

En algunas fases del juego se han comportado como caballos desbocados. Este es un grupo en el que habrá que pulir muchas cosas para conseguir llevarlo a buen puerto.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Lectura: En general todavía no existe una clara conciencia a nivel práctico, de lo importante que es tener una buena Educación cuando se ha de vivir en común.

Ni han asumido las normas elementales, ni han evitado hacerse daño.

Metalectura: No han tenido responsabilidad ni para reflexionar por el escaso respeto que tienen a sus normas, pues, cada uno le hecha la culpa al otro.

Martes 8 de octubre de 2002.

Los actos de responsabilidad que implican esfuerzo, que cumplen con las normas pactadas por todos, tienen consecuencias positivas, pues otorga la posibilidad de unificar el grupo. Pero estas actitudes no se consiguen de forma inmediata, sino fruto de un largo camino de reflexión, de caídas y recaídas...

Lectura: Bastantes componentes del grupo, cuando hemos aplicado la normativa se han reído por lo bajo como ridiculizando a los compañeros que pedían disculpas.

En esta ocasión los alumnos han venido a realizar las pruebas de forma voluntaria mientras hacían unos juegos que he dejado planteados en la misma pista.

Creo que tienen una idea casi desmedida por ganar.

Metalectura: Antes de entender lo importante que es asumir las normas y ver que si no se cumplen tiene su sanción, les preocupa reírse de su compañero antes que el valor del cumplimiento de éstas. Es como si no estuviésemos acostumbrados en esta sociedad a pedir disculpas cuando nos equivocamos.

Anotaban su puntuación en su hoja de registro y se iban a realizar su juego después con toda normalidad.

Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.

Jueves 17 de octubre de 2002.

La responsabilidad como grupo exige asumir las consecuencias de las propias acciones, evitando los sentimientos de culpabilidad que inmovilizan y

aprendiendo a celebrar los éxitos colectivos. En caso de error reparar en la medida de lo posible y tomar las previsiones para que no vuelva a pasar. La normativa no se puede ver como un peso que oprime, sino como la posibilidad de exigirnos a nosotros mismos para superarnos y servir a los demás

Lectura: He notado responsabilidad en la mayor parte de los alumnos en la atención sobre la integridad física o seguridad de los compañeros.

Metalectura: Aunque alguno no acaba de comprender la importancia que tiene las normas de seguridad en algunos de estos ejercicios de Fuerza.

Jueves 30 de enero de 2003.

Lectura: No se puede restablecer todas las normas que se incumplen por que se perdería mucho tiempo.

Metalectura: Por eso hacemos énfasis en las normas incumplidas más llamativas.

Jueves 6 de febrero de 2003.

En algunas ocasiones, es posible, que los miembros de un grupo se resistan a cambiar sus valores o normas y pueden actuar de forma defensiva fortaleciendo aún más la norma que se desea cambiar. Este no ha sido nuestro caso, pues todos han entendido que si las normas no cumplen el papel para el que han sido elaboradas, es necesario cambiarlas. En este caso el consenso fue absoluto, lo que puede dar una medida de la cohesión del grupo.

Lectura: He comentado que la revisión que hicieron el delegado y un grupo de compañeros sobre las normas sobre el endurecimiento de las normas y me parece interesante el endurecimiento de las normas supone apartar al alumno de la sesión durante 10 minutos, 20 minutos o toda la clase según sea la gravedad del hecho cometido.

Metalectura: Aceptaron todos los alumnos de forma unánime, el endurecimiento de las normas para evitar que los que las transgredan lo vuelvan a hacer sin mucho reparo por evitarlo.

Jueves 3 de abril de 2003.

7. ANTE LAS TAREAS Y ACTIVIDADES

...las tareas ¿sólo atractivas y divertidas? ¿o se pretende algo más?...

Cuando nos encontramos ante la disyuntiva de escoger determinado tipo de tareas para nuestras programaciones, no vale solamente que éstas sean atractivas, motivantes, divertidas... para los alumnos; además de estas características, deben cumplir con otro requisito que va por delante del anterior: ¿qué valores educativos proporcionamos o pretendemos que adquieran nuestros alumnos con estas o aquellas tareas?

Lectura: No aceptan las cosas que no les gustan.

Metalectura: Las rechazan y todo lo que no les apetece en el momento, no tiene ningún valor para ellos, aunque tenga que ver con su educación. Lo

verdaderamente importante, en cuanto a su educación se refiere, lo relativizan.

Jueves 28 de noviembre de 2002.

Lectura: He tenido algunos problemas para explicar algunas pequeñas nociones sobre lo que mide el test o para qué sirve y como se hace.

He notado que la mayoría del grupo se ha esforzado por hacer la prueba bien.

Metalectura: La mayoría de los alumnos quieren pasar a la acción incluso sin tener claro qué tienen que hacer, son inquietos y sobre todo impacientes.

Más que para comprobar exactamente cuales son sus posibilidades individuales, ha sido por compararse con los compañeros y demostrarle que están a un buen nivel o por encima de tal o cual compañero/a. Otra vez aparece ese carácter competitivo.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Lectura: Hoy el grupo lo he visto muy predispuesto hacia la actividad.

Han aceptado los grupos mixtos que se han propuesto.

Metalectura: La predisposición no sé a qué se debe con exactitud pero creo que puede ser por dos razones, una porque el día está más claro y la temperatura es más suave y la otra porque al ser un trabajo de resistencia (que en principio no es muy agradable para los alumnos) y realizarlo de forma cooperativa, mediante pruebas ellos lo consideran más motivante como me han confirmado.

Jueves 20 de febrero de 2003.

...la motivación de las tareas de clase, esa variable invisible...

La motivación no es una variable observable directamente, sino que tenemos que inferirla de manifestaciones externas de la conducta de nuestros alumnos y aquí es donde puede haber problemas. Un alumno quieto y callado en Educación Física, al final de la clase significa o puede ser interpretado de formas muy distintas según la tarea: para un observador significa que está atendiendo muy concentrado, mientras que otro interpreta que está distraído y pensando en otra cosa.

Vistas así las cosas, la motivación así entendida no es una variable aislada, sino que está asociada a factores personales de tipo afectivo, cognitivo o de personalidad y/o a factores sociales. En opinión de Ausubel, D. P. (1993:23)¹³ «*la mayoría de las teorías que hay sobre motivación escolar se centran en alguno de estos factores, dado que no hay una teoría global que lo explique todo*».

Lectura: El grupo se ha comportado de forma aceptable han ido circulando por las estaciones haciendo las pruebas correspondientes y anotando en su planilla los resultados que han obtenido en estas cuatro estaciones o pruebas de la batería de test.

Metalectura: Probablemente una razón por la que se ha hecho razonablemente bien (si comparo con la clase anterior), aunque no con el

¹³ Ausubel D. P. y cols. (1993) *Psicología Educativa*. México D. F. Trillas.

orden y la compostura que yo hubiera deseado, es porque es la primera vez que lo hacen, otra porque quieren saber realmente cuales son sus resultados para compararse con sus compañeros/as. En realidad aunque intentes evitarlo, la competitividad entre los compañeros y las comparaciones para ver quien hace mejores marcas es manifiesta.

Jueves 10 de octubre de 2002.

Lectura: El comportamiento general de los alumnos en la sesión ha sido mucho mejor, los he visto más integrados e interesados en la sesión.

He notado un mayor grado de desinhibición sobre todo en el apartado donde hemos trabajado con música.

En un par de ocasiones he tenido que estar un largo rato sin hablar para volver a plantear otra tarea.

Metalectura: El resultado ha sido una mayor participación y un alto grado de alegría en la sesión.

He visto al grupo más desinhibido porque creo que les gusta la música y expresarse utilizando ésta como medio. Lo han hecho con cierto pudor, aunque en bastantes ocasiones he notado un esfuerzo por perder esa sensación de ridículo.

A veces están tan ensimismados en la compleja red de comunicaciones que se establecen en las actividades que tardan en cortar cuando hemos de volver a plantear otra tarea.

Jueves 24 de abril de 2003.

Por tanto, la situación de enseñanza-aprendizaje puede ser también vista como un proceso dirigido a superar retos abordables y que hagan avanzar el nivel inicial de motivación y de competencia del alumnado, el cuál, no sólo vendrá definido por lo que el alumno como miembro del grupo ya conoce y sabe hacer, sino también por su predisposición al aprendizaje, el autoconcepto, la forma de percibir la escuela, el profesor, los compañeros, la Educación Física, etc.

Lectura: En líneas generales el trabajo de todo el grupo ha sido muy bueno. Ha habido un momento en el que había que bailar todos sueltos y agrupados en el centro de la forma más rápida posible en que parecía una explosión de júbilo.

Les ha costado algo hacer la relajación, pero al final se ha conseguido.

Metalectura: Eso se ha notado cuando después he preguntado cómo se han sentido y han salido respuestas como: sensaciones agradables, sensación de ridículo o vergüenza, comunicación obligada, Placer y relajación, liberación, tranquilidad y relajación; en definitiva todo aquello que pretendíamos trabajar en la sesión.

Creo que ha sido la parte culminante de la sesión, pues se han desatado las inhibiciones en toda clase de movimientos plenos de energía unos más coordinados y otros menos.

Al principio han aparecido las «risitas y ruiditos» graciosos típicos para hacer reír, pero al que lo hacía le he ido diciendo que fuera sentándose en las escaleras y dejara de hacer esa actividad, y al final se ha conseguido el objetivo.

Jueves 27 de marzo de 2003.

Lectura: Están apreciando la Educación física porque ahora se dan cuenta de que antes no han tenido esta asignatura ya que sólo les decían que jugaran a lo que quisieran y aunque eso les gustaba eso no es lo ideal.

No les gusta mucho la teoría, tener que hacer los trabajos en las carpetas.

Lo que más les gusta son las gymkhanas (juegos para crecer por dentro) aunque no siempre saben sacarle el sentido que se pretende.

Creer que están aprendiendo cosas.

Según algunos la Educación Física ahora es más difícil porque antes sólo era jugar.

Martes 6 de mayo de 2003. Final de las entrevistas de autoevaluación II (de la 2ª Evaluación).

...la seguridad en las tareas de clase, fuente de responsabilidad colectiva...

La actividad física implica movimiento y pueden producirse accidentes fortuitos que son difíciles de prevenir, pero la prudencia, la responsabilidad y el cumplimiento de las normas de seguridad son la mejor forma de evitarlos. En las tareas que existe contacto físico (fundamentalmente en los juegos y deportes), los golpes y caídas se pueden producir, aunque si se respetan las normas de seguridad, el riesgo se minimiza. En estos aspectos se ha incidido mucho sobre el grupo de clase y el profesor ha tratado de que se responsabilicen y prevean que la actividad física puede ser fuente de lesiones.

Lectura: Los alumnos han tomado las medidas de seguridad que hemos indicado.

Metalectura: Prueba de ello es que no ha habido ningún percance, ni lesión derivada de las actividades planteadas, aunque hay alumnos que toman estas medidas más a la ligera.

Jueves 23 de enero de 2003.

Lectura: He notado en la mayor parte de los alumnos atención sobre la integridad física o seguridad de los compañeros.

Metalectura: Aunque alguno no acaba de comprender la importancia que tiene las normas de seguridad en algunos de estos ejercicios de Fuerza.

Jueves 30 de enero de 2003.

Lectura: Hoy hemos encontrado un gran sentido de la organización.

Metalectura: El modelo dentro del estilo de enseñanza utilizado ayuda a que esto sea así.

Martes 4 de febrero de 2003.

...juegos para crecer por dentro... y por fuera...

Las tareas motrices integradas en los juegos cooperativos, facilitan y exigen en un primer momento el trabajo en grupo. Requieren en definitiva la participación de todo el grupo. Si trabajamos en grupo (tríos, parejas, ...) se hace necesaria la colaboración, el intercambio de opiniones, la confrontación de las mismas, la responsabilidad de todo el grupo... y no tiene porqué haber diferencias entre géneros, ni tampoco en cuanto al nivel de condición física. Todos pueden tener éxito. Este es el caso de las tareas integradas en los «Juegos para crecer por dentro», que cada vez que se realizan, los

comentarios relacionados con la responsabilidad y la buena predisposición hacia las actividades o tareas se hace más evidente.

Lectura: Al ser este Gran Juego o «Juego para crecer por dentro» algo diferente al primero los he visto expectantes y con cierta ansiedad para ver cómo eran las pruebas.

En general el grupo clase ha estado bastante activo y centrados en las actividades.

Metalectura: Al principio han estado expectante y con cierta ansiedad por que veían un gran despliegue de material por muchos espacios y también algunos alumnos de magisterio disfrazados que han colaborado en la realización de la gymkhana, pero según la evaluación que hemos hecho al final de la clase de E.F la norma general ha sido.

Es cierto que el grupo ha estado bastante activo y han acabado bastantes cansados del ajetreo, ya que la Gymkhana dura casi dos horas y así lo han comentado al final.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están más permeables para asimilar las actitudes que entrañan los valores que trabajamos:

Han colaborado y mostrado sentido de la responsabilidad colectiva en la recogida del material, en realizar las tareas encomendadas de forma apropiada, aceptando los equipos asignados y sobre todo entendiendo que lo importante es esforzarse para conseguir objetivos que benefician a todo el conjunto y no tanto a mi de forma individual.

Metalectura: En este gran juego si he notado un espíritu de colaboración, responsabilidad y de compromiso de cara al gran grupo.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III. Con motivo de la celebración del día de Andalucía.

Lectura: Han esperado pacientemente el turno hasta que les ha tocado y han estado pendientes a la actividad que realizaban, preguntaban lo que no entendían y se les veía con intención de hacerlo cada vez mejor.

Metalectura: Se nota que es una actividad que despierta mucho interés y curiosidad en ellos por que es para todos una auténtica novedad.

Viernes 6 de junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

8. ANTE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM

...responsabilizarse de la organización de la clase, una aspiración del profesorado...

La aspiración de todo profesor de Educación Física es, según De Lucas, J. (1993: 60) citado en Giménez Fuentes-Guerra, F. J. y Díaz Trillo, M. (2002)¹⁴ «que la clase funcione sin invertir demasiado tiempo en mantener su control y pudiéndose dedicar en mayor profundidad a intervenciones de enseñanza». Este autor advierte que no hay reglas mágicas que garanticen el control de la

¹⁴ Giménez Fuentes-Guerra, Javier y Díaz Trillo, Manuel (2002). «Diccionario de Educación Física en Primaria». *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*. Buenos Aires. Año 8. Núm. 47. Abril de 2002.

clase, pero mientras más conocimientos tenga el profesor sobre éste estará más preparado para actuar.

Lectura: Nos hemos organizado en grupos de cinco de forma libre y han tenido bastantes problemas para organizarse, han quedado unos cuantos dando vueltas hasta que se han encajado en un grupo.

Han conseguido hacer todos los juegos: unos con mayor dificultad que otros. El juego cooperativo con el que han tenido mayor dificultad ha sido la oruga que sólo un grupo la ha conseguido realizar correctamente.

Hoy he hablado de la fuerza en los primeros minutos y después han seguido muy bien el calentamiento donde he ido explicando los grupos musculares que iban trabajando en cada ejercicio.

A la hora de sacar el material lo han hecho el grupo que les tocaba esta semana y los de la semana que viene.

Metalectura: Esta vez no he establecido ningún criterio para organizarse para comprobar como lo hacían entre ellos.

Creo que ha sido más por la dificultad que entraña para su nivel, y no por que no haya habido voluntad de hacerlo.

No se han quejado en la parte teórica pues siempre se muestran algo reacios.

A la hora de guardar el material ha colaborado la mayoría de la clase. La predisposición ha sido positiva.

Jueves 23 de enero de 2003.

Lectura: Hoy hemos encontrado un gran sentido de la organización.

Metalectura: El modelo dentro del estilo de enseñanza utilizado ayuda a que esto sea así.

Martes 4 de febrero de 2003.

...la autoevaluación, un buen momento para comprobar la responsabilidad...

Ser responsable ante uno mismo y ante los demás es el desenlace final de tanta trama, la autoevaluación ha de ser un reflejo propio del trabajo realizado y ha de estar por encima de lo que es un número, porque cuando el aprendizaje ha sido elaborado y desarrollado, ha sido presentado públicamente día a día, no cabe identificarse con lo que no se es propio (House, E. 1994)¹⁵. La autoevaluación es entendida como un buen momento de mostrar responsabilidad, dignidad, de ser autocrítico, de ser honesto, o sea un momento de reflejar lo que de los valores han calado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física.

Lectura: Creo que no se han engañado al anotar la marca de su prueba.

Metalectura: Han hecho las pruebas correctamente y han acatado las normas de forma diversa, pero en general la normativa está demasiado reciente para acatarla ampliamente.

Martes 15 de octubre de 2002.

¹⁵ House, Ernest, (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.

Lectura: Creo que se está asumiendo la responsabilidad de hacer las pruebas correctamente y apuntarse la marca real.

*Metalectura: En este aspecto no estoy notando deseos de mentir
Lunes 3 de febrero de 2003.*

Dentro del desarrollo de un planteamiento como este han surgido inconvenientes y dificultades porque no todo el alumnado se muestra igual de plausible con el método de evaluación diseñado.

Lectura: En cuanto a sus valores personales en sus auto evaluaciones (1ª Evaluación).

Solo se ha suspendido un alumno.

La gran mayoría se ha aprobado, casi todos con Notable, uno con Sobresaliente y una minoría con Aprobado.

Metalectura: Creo que han sido bastante honestos en sus apreciaciones individuales, en líneas generales aunque se han valorado un poquito más de cómo yo lo he percibido, pero bastante ajustado a mi percepción.

*Viernes 31 de enero y lunes 3 de febrero de 2003. Sesión Extraordinaria II
Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.*

Lectura: Asumen la responsabilidad de ponerse la nota de forma individual. Pero aceptan que se suben la nota un poquito.

Martes 6 de mayo de 2003. Final de las entrevistas de autoevaluación II (de la 2ª Evaluación).

9. A SÍ MISMOS

...el conocimiento del rol de cada alumno en el grupo clase...

El conocimiento del rol de cada alumno, en el grupo-clase y en su posible subgrupo, es un aspecto importante para poder modificar o integrar las normas o valores en el grupo-clase. Las interacciones de todos entre todos, crea la conciencia de conocer y ser conocido por todos, cada alumno sabe que esto mismo ocurre en cada uno de los miembros del grupo, por esto puede hablarse de un conjunto de expectativas diferentes a la suma de todos los componentes del grupo.

Lectura: Ser capaces de realizar sus propias pruebas sin autoengañarse.

Metalectura: Han asumido la responsabilidad de realizar todas las pruebas, que no es poco. Lo que no sé, es si realmente han apuntado los resultados sin autoengañarse.

Jueves 10 de octubre de 2002.

Lectura: La mayoría de los alumnos han tomado conciencia de la repercusión del trabajo individual en el grupo.

Metalectura: Aunque la aportación de cada uno de ellos al grupo ha sido desigual.

Martes 21 de enero de 2003.

Lectura: Con el papel que cada uno tiene asignado. Con la preparación de la actuación de cara al grupo (nota global).

Metalectura: Se han asumido retos de superación tanto individual como grupal y se han valorado las representaciones ajenas.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal

El hecho de conocer las expectativas de cada uno y de ser conocidas por todos, crea un proceso de adaptación de papeles en evolución según se prevé un resultado positivo si se intenta una readaptación de funciones.

Lectura: Han hecho una reflexión sobre todo el trabajo realizado en esta 3ª evaluación y en justicia cada uno se ha valorado lo que ha creído conveniente sobre cada uno de los factores sobre los que se les pregunta.

Metalectura: Creo que es bueno que hagan una introspección para valorar su trabajo y comprendan lo difícil que es evaluar y la responsabilidad que comporta.

Miércoles 18 junio de 2003. Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª evaluación).

Debemos analizar cómo podemos superar los problemas creados por las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad. Y después, debemos pensar en cómo estimular las emociones positivas, como la autoestima o la empatía.
Jane Arnold

VALOR :	RESPONSABILIDAD
CAMPO:	2.3.- PROFESOR: PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y APRECIACIONES
CATEGORÍAS:	1. Sobre sí mismo.
	2. Sobre el grupo clase (alumnos considerados en grupo).
	3. Sobre algunos alumnos (grupos pequeños).
	4. Metodología. Sobre organización y gestión de la clase.
	5. Sobre las actividades o tareas.
	6. Sobre reglas y normas.
	7. Sobre el contexto (aspectos externos).
	8. Currículo.
	9. Actitudes y hábitos.

PERCEPCIONES (SENTIMIENTOS, APRECIACIONES) DEL PROFESOR

En este campo nos referimos a las percepciones del profesor, 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 y los elementos del proceso de Enseñanza Aprendizaje en el profesor. Es normal que en ciertos momentos una misma acción la codificaremos en varios valores (Responsabilidad y Respeto por ejemplo). Ya que hay un punto en el que los valores se tocan.

1. SOBRE SÍ MISMO

...un ir y venir, entre el desencanto y la esperanza...

Los comienzos hemos indicado en otro lugar de este análisis son difíciles, por lo que las primeras percepciones suelen hacer referencia a aspectos negativos, sobre todo estas primeras apreciaciones y los comentarios inciden en la novedad que supone la aplicación de este programa de innovación educativa tanto para los alumnos como para el propio profesor.

*Lectura: Les cuesta mucho atender las explicaciones
Metalectura: Es posible que sea demasiado exigente, pero pienso que si no se acostumbra a escuchar y a estar con orden, con cierta disciplina, es muy difícil gestionar la clase.
Jueves 31 de octubre de 2002.*

Se comprueba que muestran en general poco interés cuando la explicación es teórica. Su bajo nivel de responsabilidad individual y colectiva hacia la tarea o la persona del profesor, indica bien a las claras que hay mucho trabajo por hacer, y que se han de emplear diferentes estrategias para que se puedan conseguir los objetivos.

*Lectura: Me cuesta mucho trabajo empezar a dar la información inicial dentro de la sesión. Hasta que no insisto varias veces y alzo el tono de voz no logro concentrar la atención de los alumnos.
También sufro bastante cuando estamos explicando un juego y apenas dejan acabar. Sufro más cuando llamo la atención de forma vehemente y se quedan como extrañados algunos.
Cuando he visto la persistencia de los alumnos en sus conductas disruptivas les he dicho que yo no soy un Policía para estar detrás de los alumnos para ver si hacen las cosas bien o mal; yo soy un profesor que me dedico a enseñar y a educar, a enseñar educando y a educar enseñando como decía Andrés Manjón. Si no me dejáis hacerlo me voy. Me he salido del gimnasio.
Metalectura: Tengo la sensación de que soy un «pastor de liebres» cuando los alumnos entran al gimnasio.
No tienen la sensación o la conciencia de que lo están haciendo mal. Para que lo comprendan y se pongan en mi situación, los he puesto a hablar a todos entre sí y he dicho que uno de ellos intentara explicar algo. Lo han entendido, pero a algunos les parece una situación graciosa, se quedan en lo anecdótico y no valoran el fundamento de las cosas.
Han salido a buscarme y cuando he entrado en el gimnasio (tres minutos después) estaban todos callados. No he dicho nada más, he hecho el juego que quedaba, he finalizado la clase y no he dicho nada más.
Martes 5 de noviembre de 2002.*

Hay algunos comentarios o actitudes que se hacen en las clases sobre todo en las informativas, explicación del programa, de los contenidos. etc. que hacen que el profesor se sienta mal. La razón es por qué esto implica, no valorar el aprendizaje propio ni el esfuerzo del profesor, para intentar conseguirlo y cuando las normas no se cumplen y se trata de restituir los comportamientos, la verdad es que son mucho más severos que el profesor.

*Lectura: Han sido muy severos consigo mismos a la hora de imponerse las sanciones en la elaboración de las normas de la clase y sus sanciones. Cuando son ellos los que «legislan» e imponen la forma de resarcir el error o la falta cometida son implacables.
Metalectura: No entiendo esa rabiosa actitud y poca condescendencia con el supuesto castigado, por la desproporcionada medida con el castigo propuesto, ni entiendo por que protestan cualquier actuación algo impositiva del profesor por establecer el orden por pequeña que sea, cuando ellos son más severos aún consigo mismos. Quizás esta agresividad venga proporcionada por la influencia de nuestro entorno. No lo sé.
Martes 1 de octubre de 2002.*

En los días lluviosos hay una gran incertidumbre porque las sesiones para determinada Unidad Didáctica normalmente se preparan para trabajar en las pistas polideportivas y estos días hay que retocar y adaptar bastante el plan de sesión, y en muchas ocasiones el educador tiene que realizar otra totalmente diferente. El profesor no se siente bien en estas situaciones.

Metalectura: Casi nunca se dan las sesiones en situaciones ideales en cuanto a la meteorología se refiere, y esto afecta también al trabajo y a la consecución de los objetivos contenidos y demás elementos del currículo de nuestro programa.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Metalectura: Las circunstancias por las que atravesamos los días de lluvia son muy negativas porque no siempre se pueden prever con seguridad y me hacen retocar y readaptar la programación. Esto pienso que afecta a mi seguridad, lo cual repercute también en los alumnos que intentan aprovechar esta circunstancia para realizar cosas que ellos quieran. (Deporte o actividades libres). Cosa que no es adecuada y menos aún en el gimnasio, por sus características.

Martes 25 de febrero de 2003.

La falta de adaptación a un modelo de Educación Física sistemática y con un programa definido, hace que en ocasiones y sobre todo en la información inicial y en las intervenciones del profesor les cueste mucho atender las explicaciones. El profesor llega a cuestionarse si es demasiado exigente o son los alumnos los que necesitan mejorar.

Metalectura: Es posible que sea demasiado exigente, pero pienso que si no se acostumbran a escuchar y a estar con orden, con cierta disciplina, es muy difícil gestionar la clase.

Jueves 31 de octubre de 2002.

En otras ocasiones parece que todo ha cambiado y en otras que volvemos a empezar. Factores externos a la propia clase, como puede ser el tiempo meteorológico, afecta a nuestra clase,

Lectura: Tengo mejores sensaciones que otros días.

El tiempo es siempre un condicionante externo.

Metalectura: Creo que aunque no salen las cosas perfectas todavía, en general gran parte de los alumnos en su fuero interno intentan controlarse y esto me satisface enormemente.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Avanzamos, retrocedemos. Hay días que la percepción personal del profesor es que no avanzamos en el aspecto actitudinal como sería deseable.

Lectura: He tenido una sensación agridulce, positiva porque vamos profundizando en la parte actitudinal del programa y los alumnos poco a poco la van entendiendo algo más y negativa porque es una parte que la

considero importante en nuestra programación y siempre la tenemos que dar en situaciones adversas.

Metalectura: Me gustaría que los alumnos estuviesen más receptivos para trabajar este tipo de contenidos de tipo actitudinal en todas sus facetas para poder mejorar más en este aspecto, pero he de reconocer que «no es tiempo para la lírica».

Jueves 28 de noviembre de 2002.

En estas ocasiones hay que hacer referencia a las opiniones de Arnold, J. (1999)¹⁶, que defiende la idea de que la consideración de los factores afectivos conducirán a un aprendizaje más efectivo. Y también sostiene que los factores afectivos deben ser tratados desde dos puntos de vista diferentes. En 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 o la empatía».*

En esta misma línea cuando el profesor reflexiona sobre su práctica, tiene a veces la sensación de que cuando trabaja determinados contenidos, la organización de la clase no es la correcta.

Lectura: Me he sentido bien pero cuando usamos móviles les cuesta más centrar la atención y yo fuerzo excesivamente la voz y al final de clase sufro bastante.

Me preocupa bastante la organización y el control de la clase sobre todo cuando trabajamos con balones pues creo que se me desmadra un poco más dicha organización.

Metalectura: Sé que este es uno de los riesgos de mi profesión y más aun los especialistas en E.F.

A este respecto he hecho un comentario a un compañero de primaria que trabaja de forma simultánea en una pista contigua, y me ha explicado que él tiene la percepción totalmente diferente en cuanto a mis clases se refiere.

Jueves 6 de febrero de 2003.

En este ir y venir en el que se convierte la enseñanza, el profesor llega a la conclusión de que quizá tenga excesiva obsesión por el orden y la operatividad. Pero esta ansiedad, a veces puede ser también producida porque el sistema de valores del profesor no se corresponde con el de los alumnos.

Lectura: Es posible que en muchas ocasiones tenga cierta obsesión por el orden en clase.

Metalectura: Esto me impide ver o apuntar aquí algunos aspectos positivos relacionados con los valores que también ocurren y últimamente más a menudo, por suerte, pero no los hago explícitos en el diario por considerar normal el hecho de que se produzcan.

Martes 11 de febrero de 2003.

Lectura: A veces creo que no acaban de entender lo que pretendemos con este programa.

¹⁶ Arnold, J. (ed.) (1999) *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

Hoy me he enojado por que en ocasiones durante la clase me he visto impotente y a los alumnos poco motivados.

Creo que falta tiempo para reflexionar tanto a los alumnos como al profesor sobre las cosas que hacemos sobre todo en cuanto a los valores se refiere.

Metalectura: Creo que se sienten muy extraños cuando hablo de valores y me miran con caras raras. A veces me siento como un «francotirador», haciendo demasiado énfasis en aspectos relacionados con los valores, actitudes y hábitos. Posiblemente si todos los profesores del ciclo trabajáramos en el mismo sentido seríamos más operativos, porque yo al estar solo trabajando de esta forma en este campo, pongo quizás, demasiado énfasis en mi programa en este aspecto y esto puede ser incluso contraproducente.

Cuando un profesor toma todo su interés en un trabajo y no ve implicación ni correspondencia, ni siquiera comprensión de quienes lo van a recibir me produce una situación un poco frustrante, que provoca cierto desencanto e incluso enojo.

El ritmo al que estamos sometidos para intentar cumplir lo que nos proponemos, más el ritmo con el que recibimos y despedimos los grupos durante las jornadas es tan alto, que no permite crear el clima y el ambiente necesario para reflexionar de forma profunda sobre las valores, hábitos y actitudes.

Martes 22 de abril de 2003.

La pregunta que durante el proceso el profesor se formula una y otra vez ¿Por qué se muestran responsables en unas situaciones y no tanto en otras?. En respuesta a esta cuestión encontramos en el diario del profesor bastantes citas referidas a sus sentimientos, emociones, actuaciones...etc. que son buenas, positivas. Algunas respuestas, pueden ser...

- **Porque percibo mejoras en sus niveles de motivación**

Lectura: Al principio he sentido cierta incertidumbre por que no sabía bien como reaccionarían los alumnos ante esta propuesta pero pronto he sentido una sensación agradable.

Metalectura: He comprobado que los alumnos tenían cierta motivación e iban realizando sus pruebas con el orden establecido. Es la primera vez que lo han hecho y estaban muy motivados, la clase con esta distribución casi se ha gestionado sola y eso, lógicamente ha repercutido en mi mayor tranquilidad durante la sesión.

Jueves 10 de octubre de 2002.

- **Porque todo sale según lo previsto**

Lectura: Hoy me he sentido muy bien.

La afirmación anterior no quiere decir tampoco que todo hoy ha sido perfecto. He de reconocer que en este grupo quedan muchas cosas por mejorar.

Metalectura: Todo ha salido según lo previsto y sin estridencias. Por esta razón he dado gracias al grupo, intentando valorar y reforzar lo bueno de la sesión.

El hecho de que no haya sido una clase directiva y se les haya planteado los juegos y ellos los vayan haciendo sin una supervisión tan directa por mí les hace sentirse más libres y espontáneos, y a mí me ha permitido estar algo más relajado.

Jueves 17 de octubre de 2002.

- **Por el disfrute de los alumnos con las actividades**

Lectura: Disfruto viendo los alumnos disfrutar con las actividades y trabajar responsablemente.

*Metalectura: Aunque con las consideraciones indicadas más arriba.
Jueves 14 de noviembre de 2002.*

Lectura: Disfruto viendo los alumnos disfrutar con las actividades y trabajar responsablemente.

*Metalectura: Aunque con las consideraciones indicadas más arriba.
Martes 26 de noviembre de 2002.*

Lectura: He sentido una sensación agradable al comprobar que estaban bastante motivados haciendo las diferentes actividades.

Metalectura: Es una situación placentera comprobar que el esfuerzo en cuanto a la inversión de tiempo y al desligue de medios tanto humanos como materiales tiene justificación si vemos a los niños plenos de alegría y felicidad.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

- **Por el alto grado de participación del alumnado y aceptación y valoración de las propuestas del profesor**

Lectura: He tenido buenas sensaciones por el alto grado de participación que ha habido en la invención y propuestas para concretar el lema referido a la salud, aunque este no ha dado tiempo a concretarlo.

*Metalectura: Parece que empiezan el año con ganas de intervenir.
Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.*

Lectura: Hoy el grupo ha hecho que me sienta contento por varias razones.

Metalectura: La primera es por que los he visto activados, bastante motivados y centrados en el trabajo, la segunda porque todo lo que se ha programado se ha cumplido sin recortes y por último porque algunos alumnos me han felicitado al final porque les ha gustado mucho la clase.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.

Lectura: En las Gymkhanas, como cuento con el apoyo de algunos alumnos de 3º de Magisterio me siento más relajado y descargado y puedo controlar más cosas y dar a través de esta actividad un carácter de unidad a lo realizado.

Metalectura: Estas actividades me permite ver la dinámica del grupo desde fuera y contemplar con más detenimiento y objetividad sus evoluciones, pero también me permite contemplar algunas deficiencias.

Esta es una de las sesiones en las que tienes muy buenas sensaciones.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

- **Por las modificaciones de sus conductas poco acertadas**

Lectura: El hecho de que el grupo se manifestara de forma unánime y algunos alumnos pidieran disculpas de forma individual me ha provocado grandes emociones, sensaciones y sentimientos positivos.

Metalectura: Por la actuación de los alumnos tanto de forma individual como a título colectivo, hoy es de los días que mejor me he sentido en clase porque he comprobado que lo que hacemos con tanto esfuerzo, sirve para algo y tenemos recompensa y esto me llena como profesor pero la satisfacción es inmensa como persona. Porque vemos algún resultado en la

tarea educativa, en el intento de transmisión de algunos valores que es lo que más nos mueve.

Martes 18 de marzo de 2003.

Lectura: He manifestado mi agradecimiento a todo el grupo por su arrepentimiento colectivo y particular de algunos alumnos reforzando la importancia de los valores.

Me he sentido muy realizado viendo a los alumnos divertirse y disfrutar con la actividad, tanto los de Educación Especial, como los del grupo de ESO.

Metalectura: Los valores es algo bastante lento de conseguir ya que tienen un lento calado pero lo mismo que tardan en asentarse es mucho el tiempo que tardan en desaparecer.

Son muchos los momentos en los que el profesor se siente incomprendido y «solo» en este proceso Educativo y a veces impotente, e incluso ineficaz; pero cuando ves a los alumnos disfrutar, alegres y que realmente se divierten y están estimulados, se olvidan los malos momentos, sobre todo cuando ves a dos grupos trabajar a lo unísono aunque cada uno tiene sus particularidades por la diversidad existente.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

- **Por la atracción de los contenidos planteados**

Lectura: La sensación es más agradable de lo que me esperaba, pues no pensaba que iban aceptar este contenido y aunque con ciertas dificultades derivadas de la sensación de vergüenza o pudor que ocurre en algunas actividades. La aceptación está siendo buena.

Metalectura: Creo que aunque con cierto reparo sienten atracción por este tipo de contenidos ya que utilizamos música y otras tareas que son nuevas para ellos en E.F. Y además les permite manifestarse, buscar su propia identidad personal a través de esto.

Jueves 27 de marzo de 2003.

Lectura: Hemos disfrutado con los alumnos y con la actividad.

Metalectura: Aunque salir con un gran número de alumnos siempre supone una gran responsabilidad para el profesorado por las razones que en apartados de otras sesiones anteriores ya hemos comentado; Pues para el profesorado también supone una liberación escapar de las aulas y se hace aconsejable este tipo de actividades planteadas en buena lid.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura: Cuando el nivel de activación y de participación del alumnado es mayor, como es el caso de esta sesión el grado de seguridad en lo que planteas te deja menos dudas y te ves más el camino correcto.

Metalectura: Me planteo esta reflexión porque cuando las cosas no salen como tú quieres, como es el caso de la sesión anterior acabas culpándote a ti mismo y planteándote problemas en todas las dimensiones, tanto desde el punto de vista profesional como desde el humano.

Jueves 24 de abril de 2003.

2. SOBRE EL GRUPO CLASE

...soplan vientos de conciencia crítica y de entusiasmos renovados...

El grupo-clase se hace a lo largo del curso, sobre todo si los intereses y conductas del grupo, el tutor y el profesorado, están estrechamente interrelacionados. En este sentido, hay que indicar que el alumnado no está en

este grupo-clase por elección sino por organización del centro, por lo que los objetivos, la estructura y los contenidos de trabajo son impuestos en buena parte. Al querer que asuman sus responsabilidades, estos aspectos hay que tenerlos en cuenta.

Hay algunas reflexiones que el profesor realiza en su diario sobre el grupo clase en general, donde percibe que el valor Responsabilidad no está asumido.

Lectura: ¡Oh la responsabilidad! He comprobado su escasez a la hora de tener autocontrol al evitar hacer daño a los demás en los juegos.

Metalectura: No tienen sentido de la medida, autocontrol para evitar hacerle daño a los demás. Es un individualismo grande en el que nada importa la integridad de los demás.

Martes 22 de octubre de 2002.

Lectura: Como grupo creo que la Responsabilidad la tienen poco asumida.

Metalectura: Son demasiado egocéntricos, el centro de atención de la mayoría es su Yo, y no entienden que hay una acción que siempre ha de estar por encima, que es el orden de la clase.

Martes 5 de noviembre de 2002.

Metalectura: En general hay, una escasa valoración del profesorado, existe un elevado individualismo, en el sentido de que cada niño quiere hacer lo que más le apetece sin tener una idea de la clase como grupo, donde las cosas han de hacerse conjuntamente. Esto unido a la desmesurada y descontrolada pasión que imprimen sus actos y la poca consideración hacia los demás entre los que me incluyo, hace que uno tome estas decisiones para que sean conscientes que así una clase se hace ingobernable, muy difícil de gestionar, casi imposible.

Martes 12 de noviembre de 2002.

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. A veces se aprecian situaciones de cierta irresponsabilidad ante algún compañero, a varios, al profesor, etc.

Lectura: Hoy no me he sentido a gusto impartiendo la clase porque no encontraba receptividad por parte de los alumnos.

He tenido que improvisar otra sesión más teórica por causa de la lluvia.

Cuando he detectado que habían robado bastantes pompones de la caja no les he permitido ir a la clase siguiente para solucionar el problema y les he echado una gran moralina.

He quedado citado para resolver mañana el conflicto (problema) por la tarde con el tutor, el delegado de curso y cuatro compañeros dos niños y dos niñas determinados al azar mas otro alumno JAI que decía que tenía algo muy importante que aportar al grupo.

Metalectura: No solamente me he sentido mal por tener que cambiar la clase por los problemas con la lluvia o por que los alumnos hoy estuviesen especialmente inquietos y poco predispuestos al trabajo, a pesar de que estas últimas sesiones incluso los he tenido que felicitar por su buen hacer; me he sentido muy contrariado por la circunstancia del robo de un número

importante de alumnos de pompones al final de clase, lo que me ha hecho pensar que el programa que estamos trabajando no sirve para nada. Precisamente por esta razón igual que en una ocasión en el primer trimestre he provocado un conflicto diciéndoles que yo en esas condiciones no les doy clase y que tenemos que dar solución con otras medidas nuevas ya que las reglas y normativa establecida no le dan la solución a los problemas de conductas disruptivas de la clase. Pero mi gran sorpresa ha sido cuando esto se ha visto agravado con el robo de material de clase. Hecho que ha provocado una reacción radical en mí y he evitado que se fueran a la siguiente clase para solucionar el problema in situ. De esta forma he estado hablándoles durante un largo rato con un discurso moralizante, hablándoles de los valores y la importancia de estos, de su primer lema en la 1ª U.D. ... hasta que uno a uno ha ido dejando el material sustraído en el centro del espacio que compartíamos, lo cual ha sido un momento muy grato para mí y lo he valorando dando relevancia a lo importante que es que el hombre que se equivoca aproveche la facultad de rectificar y de enmendar su error a tiempo y eso es una actitud Noble y un gran valor humano. Pero de cualquier forma ese era un problema que tenía el grupo y que no se puede repetir más y que además teníamos que sentar las bases por si se vuelve a ocurrir. Por lo que una vez informado el tutor haríamos una reunión para sentar las bases de forma consensual para que estas situaciones no se vuelvan a dar.

Los alumnos que han dejado algún pompón en el centro han sido JJA, SER, PAT, JOR.E, LAU, JOR.G y ELI.

Martes 18 de febrero de 2003.

Lectura: No han sido capaces de asumir su responsabilidad de ir a la siguiente clase cuando llegase la hora tal como habíamos convenido y es lo lógico.

Jueves 27 de marzo de 2003.

A la pregunta de ¿Es posible transmitir responsabilidad? Creemos que sí es posible, aunque su importancia merezca y requiera del aporte de toda la comunidad educativa. Desde el punto de vista metodológico educativo, lo esencial e inicial es transmitirla como valor para luego aspirar a cultivarla como virtud.

Lectura: Ser capaces de realizar sus propias pruebas sin autoengañarse.

Metalectura: Han asumido como grupo la responsabilidad de realizar todas las pruebas, que no es poco. Lo que no sé, es si realmente han apuntado los resultados sin autoengañarse.

Jueves 10 de octubre de 2002.

Lectura: He apelado a la responsabilidad del resto del grupo para aislarse de los que molestan en exceso.

Metalectura: Si cada uno de forma individual es capaz de abstraerse de las molestias del compañero y se centra en la información del profesor todo es más fácil.

Martes 12 de noviembre de 2002.

Lectura: Ha existido cierta responsabilidad para asumir las funciones y compromisos propuestos.

Metalectura: Aunque con algo de desgana al final de la sesión.

Jueves 30 de enero de 2003.

Coincidimos con Buxarrais Estrada, M^a. R. (2000)¹⁷ al entender la educación en valores desde un punto de vista constructivista; es decir, el alumnado va construyendo sus valores a partir de su propia experiencia. No planteamos una educación en valores absolutos, ni en unos valores relativos. Intentamos propiciar momentos en los que los alumnos y alumnas puedan reflexionar de manera individual y colectiva sobre los conflictos y encontrar cuáles son los valores que nos ayudan.

Lectura: He estado toda la sesión aportando ideas, y colaborando con los alumnos en la elaboración de sus trabajos.

He propuesto para esta actividad que el número y sexo de los componentes de los grupos sea totalmente libre, así como el tema y la forma de representarlo (Mimo, Dramatización, Baile...)

Metalectura: Aunque han estado trabajando se sienten inseguros, me proponen muchas dudas, no saben que cosa queda mejor.

Esta actividad la hemos planteado así para que se asocien de forma totalmente libre y para comprobar la capacidad que tienen de relacionarse y de trabajar durante un gran espacio de tiempo conjuntamente.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Un elemento indispensable dentro de la responsabilidad es el cumplir un deber. La responsabilidad es una obligación moral de cumplir con lo que se ha comprometido. Esta claro que la responsabilidad tiene un efecto directo en otro concepto fundamental: la confianza. Confiamos en aquellas personas que son responsables. Ponemos nuestra fe y lealtad en aquellos que de manera estable cumplen lo que han prometido.

Lectura: Hoy para intentar acabar las pruebas físicas de los alumnos he utilizado parte del tiempo que le corresponde a otra asignatura.

Me he sentido bien durante la sesión ya que he visto a los alumnos bastante motivados y realizando lo planteado en ésta sin ningún problema, pero no al final, pues hay circunstancias que me han hecho sentirme peor.

Martes 3 de abril de 2003.

Lectura: Los alumnos han ido aceptando diferentes responsabilidades en el grupo.

Metalectura: En esta sesión ha existido un alto sentido de la responsabilidad. Se han notado entre cierta emoción y nerviosismo los esfuerzos individuales en beneficio del grupo.

Jueves 8 de mayo de 2003

Pretendemos que la responsabilidad sea un valor estable. Todos podemos tolerar la irresponsabilidad de alguien ocasionalmente. Todos podemos caer fácilmente alguna vez en la irresponsabilidad. Pero, no todos

¹⁷ Buxarrais Estrada, M^a Rosa (2000) *Características de los centros educativos para una educación en valores.* www.ambitmariaacoral.com.

toleraremos la irresponsabilidad de alguien durante mucho tiempo. La confianza en una persona en cualquier tipo de relación (laboral, familiar o amistosa) es fundamental, pues es una correspondencia de deberes. En los procesos de formación de los grupos, unos componentes aportan más que otros, aunque lo importante es la toma de conciencia del propio grupo como organización primaria que conduce a lograr las metas propuestas.

Lectura: La mayoría de los alumnos han tomado conciencia de la repercusión del trabajo individual en el grupo.

Metalectura: Aunque la aportación de cada uno de ellos al grupo ha sido desigual.

Martes 21 de enero de 2003.

Lectura: Hoy el grupo ha hecho que me sienta contento por varias razones.

Metalectura: La primera es porque los he visto activados, bastante motivados y centrados en el trabajo, la segunda porque todo lo que se ha programado se ha cumplido sin recortes y por último porque algunos alumnos me han felicitado al final porque les ha gustado mucho la clase.

Jueves 30 de enero de 2003.

Ser responsable es asumir las consecuencias de nuestras acciones y decisiones. Ser responsable también es tratar de que todos nuestros actos sean realizados de acuerdo con una noción de justicia y de cumplimiento del deber en todos los sentidos.

Lectura: El hecho de que el grupo se manifestara de forma unánime y algunos alumnos pidieran disculpas de forma individual me ha provocado grandes emociones, sensaciones y sentimientos positivos.

Metalectura: Por la actuación de los alumnos tanto de forma individual como a título colectivo, hoy es de los días que mejor me he sentido en clase por que he comprobado que lo que hacemos con tanto esfuerzo, sirve para algo y tenemos recompensa y esto me llena como profesor pero la satisfacción es inmensa como persona. Por que vemos algún resultado en la tarea educativa, en el intento de transmisión de algunos valores que es lo que más nos mueve.

Martes 18 de marzo de 2003.

Lectura: Los alumnos han subsanado el error de días anteriores.

Metalectura: Dar la cara cuando alguien se equivoca, rectificar cuando se hace algo mal, admitir nuestros errores, además de ser muy difícil es una de nuestras propuestas a lo largo del curso, y hoy se ha manifestado claramente, este acto incuestionable de responsabilidad que supone recoger fruto sobre lo planteado, y por lo tanto es un motivo de regocijo para nosotros, una placentera recompensa del esfuerzo que realizamos.

Martes 18 de marzo de 2003.

3. SOBRE ALGUNOS ALUMNOS (GRUPOS PEQUEÑOS)

...florecen caminos abiertos y nuevos por abrir...

Es evidente que los grupos no son homogéneos y que los alumnos que los conforman tienen intereses y visiones contradictorias. Un grupo es algo muy

diferente a una mera suma de individuos que fortuitamente se sientan juntos para compartir una actividad de aprendizaje. El Educador ve que su grupo de trabajo es un poco especial, hay alumnos aparentemente con buen comportamiento, con interés, participativos y voluntariosos; hay otro subgrupo con un comportamiento aceptable que asumen sus responsabilidades, hacen las cosas sin molestar, pero hay un tercer subgrupo muy revoltoso, inquieto y molesto. *Estos tampoco conforman grupos compactos, cohexionados independientemente de los demás.*

Lectura: He apelado a la responsabilidad del resto del grupo para aislarse de los que molestan en exceso.

Metalectura: Si cada uno de forma individual es capaz de abstraerse de las molestias del compañero y se centra en la información del profesor todo es más fácil.

Martes 12 de noviembre de 2002.

Lectura: He decidido que hiciesen un calentamiento libre y algunos no han asumido esta responsabilidad, no sé si por desconocimiento o por falta de voluntad.

Metalectura: Hay algunos alumnos que teniendo cierta soltura, no lo toman con la seriedad que deberían.

Martes 3 de diciembre de 2002.

La responsabilidad es un signo de madurez, pues el cumplir una obligación de cualquier tipo no es generalmente algo agradable, pues implica esfuerzo. La responsabilidad puede parecer una carga, y el no cumplir con lo prometido origina consecuencias.

Lectura: A algunos alumnos les cuesta todavía tratar de forma autónoma sus problemas.

Metalectura: Hay algunos alumnos que por su menor grado de madurez siempre están llamando la atención del profesor para que les resuelva sus problemas, que son banales o de escasa importancia.

Jueves 29 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones.

Lectura: Creo que han podido comprobar cómo esforzándose consiguen mejorar su condición física.

Metalectura: Incluso alguno ha preguntado cómo mejorarla más, prueba de que le preocupa evolucionar. Lo que dudo es que realmente establezcan propuestas de mejora de forma operativa en sus casas.

Jueves 5 de junio de 2003.

Estamos convencidos de que los valores son los cimientos de nuestra convivencia social y personal. La responsabilidad es un valor, porque de ella depende la estabilidad de nuestras relaciones. La responsabilidad vale, porque es difícil de alcanzar y en el camino hay que solucionar muchos conflictos e intereses contradictorios.

Lectura: En la parte de la sesión donde ellos proponen algo (propuesta colectiva) me ha sorprendido gratamente que rápidamente han hecho dos propuestas colaborativas.

Metalectura: Estas propuestas tenían poco que ver con el contenido práctico de la sesión pero sí bastante con el actitudinal; una era hacer «la ola» aprovechando la distribución en una larga fila, y otra «que viene mama pato, pachín, pachín, pachín».

Martes 11 de febrero de 2003.

Lectura: Veo cierta evolución en algunos y noto que intentan hacer las cosas cada vez mejor.

Metalectura: Pues en principio no notaba demasiados esfuerzos por las personas que tenían mas problemas de comunicación, pero ahora ese esfuerzo se empieza a notar más.

Martes 1 de abril de 2003.

4. METODOLOGÍA. SOBRE ORGANIZACIÓN Y GESTION DE LA CLASE

...navegando en un mar turbulento...

Los estilos de enseñanza que se utilizan en la mayoría de las propuestas de clase, son estilos socializadores, dónde el protagonismo del alumnado va haciéndose cada vez mas patente. No obstante, la falta de hábito de trabajar de esta manera, de asumir responsabilidades individuales y colectivas, hacen que los primeros pasos sean inseguros y originen situaciones de conflicto.

Metalectura: La organización de las pruebas daban poco lugar a conflictos y problemas entre los compañeros, ya que por lo comprobado hasta ahora aprecian poco el orden y en esta sesión todo queda bastante claro en relación a este aspecto, por lo que he visto que las explicaciones mías han sido más efectivas.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Lectura: Al principio he sentido cierta incertidumbre porque no sabía bien como reaccionarían los alumnos ante esta propuesta pero pronto he sentido una sensación agradable.

Metalectura: He comprobado que los alumnos tenían cierta motivación e iban realizando sus pruebas con el orden establecido. Es la primera vez que lo han hecho y estaban muy motivados, la clase con esta distribución casi se ha gestionado sola y eso, lógicamente ha repercutido en mi mayor tranquilidad durante la sesión.

Jueves 10 de octubre de 2002.

Lectura: Ha existido un mayor interés por la actividad y los alumnos han estado más ordenados y centrados en su trabajo.

Metalectura: Noto ligeros avances en relación a las clases anteriores sobre todo en el interés mostrado por las actividades y por su comportamiento generalizado.

Martes 10 de diciembre de 2002.

En la línea marcada por Siedentop, D. (1998)¹⁸ de considerar que si el profesor utiliza diferentes estrategias en sus clases puede ayudar a los alumnos a vivir bien sus experiencias en Educación Física y a verse positivamente en su función de personas físicamente activas. Por ello, se han utilizado, diferentes estrategias en la práctica que planteaban la integración del alumnado, y evitar cualquier tipo de discriminación.

Lectura: Aceptación de grupos mixtos.

Metalectura: La consecución o no de los objetivos de tipo actitudinal relacionados con valores y hábitos lo puedo comprobar de una manera más clara, en sesiones menos directivas donde puedo estar más pendiente de otro tipo de tareas que no sea la propuesta de actividades propiamente dicha.

Jueves 20 de febrero de 2003.

Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están más permeables para asimilar las actitudes que entrañan los valores que trabajamos:

Han colaborado en la recolección del material, en realizar las tareas encomendadas de forma apropiada, aceptando los equipos asignados y sobre todo entendiendo que lo importante es esforzarse para conseguir objetivos que benefician a todo el conjunto y no tanto a mi de forma individual.

Metalectura: En este gran juego si he notado un espíritu de colaboración y de compromiso de cara al gran grupo.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III. Con motivo de la celebración del día de Andalucía.

Está claro que cuando todos entienden que para el desarrollo normal de la clase todos los aspectos que forman parte de la estructura de la misma (dejar el material de cada estación en su sitio, cambios de forma coordinada, clarificación de las normas de cada estación, clarificación de las actitudes a llevar acabo...), y las sesiones salen bien, es por la colaboración de todos los alumnos.

Metalectura: Evidentemente todo esto tiene sentido por que trabajamos de fondo lo más genuino de la educación que son los valores. Y aunque esto no fuera así solo con la sonrisa de un niño estaría todo el esfuerzo compensado.

Con música más adecuada, con los animadores disfrazados de forma temática, etc.

Esto provoca que todos vean las participaciones del gran grupo en su conjunto y cuando hay que hacer juegos comunes todos están mas cerca y se pierde menos tiempo.

Los juegos competitivos que son los que los niños esta más habituados a realizar crean más tensión, acostumbrados a estos, puede dar la sensación de que los de base cooperativa son más sosegados y menos motivantes, pero buscamos la armonía, el espíritu de colaboración, el respeto...aspectos que consideramos más educativos.

Jueves 16 de enero de 2003.

¹⁸ Siedentop, D (1998) *Aprender a enseñar la Educación Física*. Capítulo IX «Hacia una Educación Física humanista: la ética en el gimnasio». Zaragoza. INDE Publicaciones.

5. SOBRE LAS ACTIVIDADES O TAREAS

...ser hábil o ser torpe motriz ¿sólo es cuestión de aprendizaje? o hay algo más...

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, condicionando, en parte, los contenidos a trabajar y seleccionando la metodología más adecuada. El maestro utiliza las tareas motrices, las formas jugadas y los juegos cooperativos como elementos fundamentales de la programación, siendo éstas sus principales herramientas de trabajo sobre las que más se basa a diario a la hora de programar, buscando los aprendizajes y la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física.

Siguiendo las indicaciones de Sáenz López-Buñuel, P. y Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2000)¹⁹, las tareas en nuestras clases de Educación Física deben tener una serie de características que las hagan realmente significativas y atractivas para el alumnado. «Vamos a buscar que no sólo eduquen en el ámbito motriz, sino que a través de ellas pretendemos incidir en la socialización y en el aprendizaje de conceptos básicos de Educación Física».

Lectura: Se van asumiendo las indicaciones para que nos podamos entender, y relacionar todos.

Metalectura: Casi todos hemos tenido que arbitrar, así entendemos que no es fácil y noto una mayor tolerancia y respeto por las decisiones de los compañeros.

Jueves 5 de diciembre de 2002.

Lectura: Bastantes alumnos intentan aprender los gestos técnicos del deporte en cuestión saque de abajo o seguridad y toque de dedos y algunos alumnos se impacienta por que no consiguen hacerlo correctamente

Metalectura: Les he comentado que es necesaria la paciencia y el esfuerzo para ir mejorando, sobre todo aquellos que no han tenido nunca contacto con un balón de voleibol.

Martes 10 de diciembre de 2002.

Lectura: Ha existido un mayor interés por la actividad y los alumnos han estado más ordenados y centrados en su trabajo.

Metalectura: Noto ligeros avances en relación a las clases anteriores sobre todo en el interés mostrado por las actividades y por su comportamiento generalizado.

Jueves 10 de diciembre de 2002.

¹⁹ Sáenz-López Buñuel, Pedro y Giménez Fuentes-Guerra, Francisco J. (2000) «Diseño, selección y evaluación de las tareas motrices en Educación Física». *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 5. Núm. 21. Mayo 2000.

...aprender, trabajar, moverse... ...pero seguros

Una de nuestras máximas preocupaciones ha sido la seguridad en la clase, sobre todo porque sabemos que determinadas actividades físicas son consideradas de riesgo. Creemos prioritario, que los Profesores de Educación Física verifiquen las medidas de seguridad para evitar lesiones en la práctica de las tareas físicas escolares. Es necesario, la presencia activa y alerta del profesor en todo momento y realizar un análisis de riesgo, antes de empezar la actividad, para evitar posibles accidentes. En opinión de Albornoz, O. (2002)²⁰ «el docente debe tener el conocimiento de los riesgos de cada ejercitación y así buscar los medios eficaces para evitar que esos riesgos se transformen en daños físicos, es mejor perder tiempo en ese análisis y no analizar después al accidente cuando ya es tarde».

Lectura: He notado en la mayor parte de los alumnos atención sobre la integridad física o seguridad de los compañeros.

Metalectura: Aunque alguno no acaba de comprender la importancia que tiene las normas de seguridad en algunos de estos ejercicios de Fuerza.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.

Lectura: Me he sentido bien pero cuando usamos móviles les cuesta más centrar la atención y youerzo excesivamente la voz y al final de clase sufro bastante.

Me preocupa bastante la organización y el control de la clase sobre todo cuando trabajamos con balones pues creo que se me desmadra un poco más dicha organización.

Metalectura: Sé que este es uno de los riesgos de mi profesión y más aun los especialistas en E.F.

A este respecto he hecho un comentario a un compañero de primaria que trabaja de forma simultánea en una pista contigua, y me ha explicado que él tiene la percepción totalmente diferente en cuanto a mis clases se refiere.

Jueves 6 de febrero de 2003.

Lectura: En esta actividad estuvo colaborando D. Francisco Pérez Arcos que es monitor de tiro con arco por la Federación Española de Tiro con arco.

Creo que para ser una actividad relativamente novedosa en una escuela no los vi con una ilusión especial.

Metalectura: Su preocupación fundamental fue la seguridad, como no podía ser de otra forma.

Creo que los niños hoy, tienen tan fácil acceso a cualquier cosa y además disponen de casi todo lo que ellos quieran independientemente del nivel socioeconómico de las familias que no valoran las actividades que se les ofrecen aunque sean gratuitas.

Viernes 6 de junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

²⁰ Albornoz, Oscar (2002) *La práctica de la educación física y sus riesgos*. Revista Internacional Médica y de Ciencias de la actividad física y el deporte. Núm. 6 - octubre 2002

...nuevos espacios, nuevas vivencias, nuevas sensaciones...

Camps, M. C. y del Moral, J. (1992)²¹, dan una especial relevancia a la necesidad de experimentar y transferir el aprendizaje de habilidades motrices básicas (andar, trepar, gatear,...), en un medio poco habitual como es el medio natural, donde el movimiento favorezca un conjunto de vivencias motrices del individuo, contribuyendo a aumentar tanto cualitativa como cuantitativamente su nivel de competencia motriz.

Estas actividades por realizarse en espacios y tiempos no habituales han posibilitado en nuestro grupo de alumnos una mayor relación con el equipo de profesores y entre ellos mismos. Esta relación más intensa con todos los alumnos fuera del ámbito estrictamente académico, esta mayor cercanía posibilitada por actividades en las que no tienen que ser evaluados pero tan enriquecedoras o más que las clases ordinarias más o menos estrictas, colaboran de una manera eficaz a la consecución de objetivos educativos.

Lectura: De forma general se ha valorado y respetado el entorno natural (flora y fauna) y se ha procurado responsabilizarse de dejar todo mejor que nos lo encontramos. También hemos comprobado bastante atención en las explicaciones de los diferentes profesores en las que relacionaran sus áreas con el espacio que visitamos.

Metalectura: Pero no todos han mantenido actitudes cívicas en el espacio natural, ya que algunos los he sorprendido tarándoles piedras a los patos que había en la charca del nacimiento de agua que hemos visitado después, también unos pocos han jugado echándose agua cuando se les había dicho que no jugaran a esto, por que se molestaba a otras personas. Pero en líneas generales hemos comprobado una actitud positiva para resistir cansancio, sed, calor...etc. y una conciencia positiva de cara a la salud.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

6. SOBRE NORMAS Y REGLAS

...yo cumplo, tu cumples, el cumple, nosotros cumplimos... ...que difícil es conjugar este verbo...

Las normas del centro y las normas pactadas en la clase tratan de conjugar la libertad personal con la responsabilidad, como aporte fundamental a la formación del alumnado, como proceso interiorizador de valores, actitudes y estilos de vida que ayudan en la convivencia diaria. Consideramos que las

²¹ Camps, M. C.; Del Moral, J. (1992) *Propuesta de Secuencia de EF. Educación Primaria*. MEC. Escuela Madrid.

normas establecidas hacen posible el funcionamiento de la comunidad escolar, en un ambiente solidario.

Lectura: Asumir las normas que nos hemos planteado les cuesta trabajo y las normas de los juegos también.

Metalectura: Hemos sido capaces de aceptar las decisiones de la mayoría. Por otra parte en los juegos hacen pequeñas trampas como por ejemplo evitar meter gol para así no ponerse de portero, en el equipo contrario, este puesto es el que menos gusta a los alumnos.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Lectura: Les he entregado una fotocopia reducida y plastificada de la propia normativa elaborada por el curso para las clases de E.F. En días anteriores llegamos a la conclusión que aplicábamos casi siempre las mismas normas porque había algunas que no nos la sabíamos de memoria y algunas no nos sabíamos la sanción a aplicar.

Metalectura: De esta forma no olvidaríamos la normativa y siempre la tendríamos presente en las clases de E.F.

Jueves 23 de enero de 2003.

El valor responsabilidad expresado a través del cumplimiento de las normas, se logrará, en gran medida, si cada uno de los integrantes del grupo testimonia, a través de conductas y acciones específicas éste y otros valores, que se verán reflejados en una comunicación interpersonal directa, profunda y transparente, de tal manera que se logre una mayor coherencia entre el gesto y la palabra, entre el pensamiento y la acción. Esta última, debe responder a los valores que la inspiran e impulsan.

Pero, al igual que sucede con los alumnos, no debemos esperar que esa toma de conciencia se produzca de modo espontáneo o por investigación personal, sino que el profesorado debe estar continuamente ajustando o reestructurando, tanto las normas como las tareas.

Lectura: Han asumido las normas establecidas lo que supone asumir su responsabilidad.

Metalectura: Aunque el grado de asunción de estas ha sido desigual.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

Lectura: Cuando hago valer sus propias normas suelo preguntar a los afectados lo que les parece las sanciones impuestas, y estos las encajan con cierta aceptación.

Metalectura: Me comentan que ningún profesor les habla de esto excepción hecha de su tutor, que les hace referencia a las normas, y formas de proceder de esta asignatura (E.F). También me comentan que ellos no sabían que todo lo que vemos en esta asignatura y lo que hacemos en clase es Educación Física.

Estoy dentro, donde se desarrollan los acontecimientos y quizás me haga falta verlo desde una perspectiva exterior para valorarlo de una forma más objetiva o con más distancia, pero en principio creo que esta puede ser una buena solución para resolver conflictos y poder convivir en el aula con cierta estabilidad.

Martes 20 de mayo de 2003.

7. SOBRE EL CONTEXTO. (ASPECTOS EXTERNOS)

...el espacio, el tiempo y la energía, las tres dimensiones del mundo finito...

El espacio dónde se realizan las clases, es tan importante como cualquier otro elemento del currículo escolar, ya que éste es el medio en el que el alumnado y el profesorado se comunican, e implica un estilo de vida, unos medios de comunicación, unos comportamientos... y en consecuencia unas reglas del juego para la interacción,

Lectura: He intentado inculcar la idea de Respeto, Salud y Responsabilidad en las salidas a la naturaleza.

Me agrada la satisfacción mostrada por la actividad la mayoría del grupo.

A veces noto que algunos alumnos sienten cierta extrañeza con las actividades que realizamos en Educación Física.

Metalectura: He de concienciar a los alumnos de la importancia de la relación armoniosa entre la naturaleza y el hombre de cara al futuro de ambos.

He preguntado al final de la sesión lo que les parecía los talleres y a todos les han parecido muy útiles y prácticos, aunque prefieren más actividad.

Probablemente por que en la E.F. que han realizado en Primaria nada tenía que ver con estas cosas. Según algunos sólo hacían deportes y entiendo que siguen prefiriendo los deportes como contenido único en E.F.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

Lectura: Hoy había previsto un Gran juego, una Gymkhana o «Para Crecer por dentro» que habíamos aplazado desde antes de Navidad pero ha llovido y tampoco se ha podido realizar. Hemos tenido que realizar otra sesión práctica de Resumen de la U.D.

Me satisface que los alumnos a pesar de las inclemencias quieran dar la clase práctica de E.F, pero antes y en el menor tiempo posible, he de explicar algunas cosas.

Metalectura: A mi me hubiera gustado hablar de algunos aspectos teóricos y de la autoevaluación...

Esto supone una acción Responsable a su favor por que la verdad es que con temperaturas próximas a 0º Centígrados no es muy agradable hacer ningún tipo de actividad en el patio.

Jueves 9 de enero de 2003.

El espacio, el tiempo y su organización se vinculan a la expresión de intereses y estados afectivos de alumnos y profesores. La construcción, modificación o acondicionamiento óptimo de los lugares en que se desarrolla el acto de la Educación Física, está directamente ligado a las prácticas y tiene una gran influencia en la dinámica de enseñanza-aprendizaje de valores humanos.

Lectura: en los días lluviosos siento una gran incertidumbre por que las sesiones para esta U.D. normalmente las preparo para trabajar en las pistas polideportivas y estos días tengo que retocar y adaptar bastante el plan de sesión, y en muchas ocasiones tengo que realizar otra totalmente diferente.

Metalectura: Las circunstancias por las que atravesamos los días de lluvia son muy negativas por que no siempre se pueden prever con seguridad y me hacen retocar y readaptar la programación. Esto pienso que afecta a mi seguridad, lo cual repercute también en los alumnos que intentan aprovechar esta circunstancia para realizar cosas que ellos quieran. (Deporte o actividades libres). Cosa que no es adecuada y menos aún en el gimnasio, por sus características.

Martes 25 de febrero de 2003.

Lectura: Asumen que hay que adaptarse a las circunstancias, con independencia de lo que se tenga previsto.

Metalectura: por que lo han hecho, con resignación pero sin poner ningún impedimento por la obviedad del caso.

Martes 27 de febrero de 2003. Estaba previsto el «Gran juego para crecer por dentro» III pero por causa de la lluvia...

8. CURRÍCULO

...El currículum es trayectoria, viaje, recorrido...

El paso de un currículum *cerrado* (único) a otro de carácter *abierto* (*participativo*) es algo que no está exento de problemas y contradicciones, máxime cuando esto implica un *reparto de responsabilidades y tareas* que tradicionalmente no había realizado el alumnado. Este cambio de perspectiva no siempre es entendido por el alumnado, habituado a planteamientos más cerrados.

Lectura: A veces creo que no acaban de entender lo que pretendemos con este programa. Creo que falta tiempo para reflexionar tanto a los alumnos como al profesor sobre las cosas que hacemos, sobre todo en cuanto a los valores se refiere.

Metalectura: Creo que se sienten muy extraños cuando hablo de valores y me miran con caras raras. A veces me siento como un «francotirador», haciendo demasiado énfasis en aspectos relacionados con los valores, actitudes y hábitos. Posiblemente si todos los profesores del ciclo trabajáramos en el mismo sentido seríamos más operativos, porque yo al estar solo trabajando de esta forma en este campo, pongo quizás, demasiado énfasis en mi programa en este aspecto y esto puede ser incluso contraproducente.

Martes 22 de abril de 2003.

Lectura: He hablado del valor responsabilidad y cómo pueden trabajarlo tanto en su vida diaria como en las clases de Educación Física y vinculada con el deporte en general. El profesor de plástica informa sobre el tema a tratar:

Metalectura: Los alumnos se sienten algo sorprendidos por este trabajo interdisciplinar pero creo que lo acogen de forma grata, aunque un número importante del grupo siempre prefieren realizar las dos horas prácticas en el patio. Desde el punto de vista personal creo que es una gran experiencia pedagógica que deberíamos repetir con otras áreas si no fuera por la falta de tiempo para la coordinación.

Martes 29 de abril de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» III.

Los aspectos novedosos y de innovación que para el alumnado supone esta manera de entender la Educación Física, actúan como motivación añadida, por lo que los cambios planificados en la intervención didáctica del profesor, así como en los materiales que utiliza o en su contexto, con el fin de mejorar la calidad educativa, derivan en una mejora significativa del aprendizaje.

Lectura: La sensación es más agradable de lo que me esperaba, pues no pensaba que iban aceptar este contenido y aunque con ciertas dificultades derivadas de la sensación de vergüenza o pudor que ocurre en algunas actividades. La aceptación está siendo buena.

Metalectura: Creo que aunque con cierto reparo sienten atracción por este tipo de contenidos ya que utilizamos música y otras tareas que son nuevas para ellos en Educación Física. Y además les permite manifestarse, buscar su propia identidad personal a través de esto.

Jueves 27 de marzo de 2003.

Lectura: En las Gymkhanas, como cuento con el apoyo de algunos alumnos de 3º de Magisterio me siento más relajado y descargado y puedo controlar más cosas y dar a través de esta actividad un carácter de unidad a lo realizado.

Metalectura: Estas actividades me permite ver la dinámica del grupo desde fuera y contemplar con más detenimiento y objetividad sus evoluciones, pero también me permite contemplar algunas deficiencias.

Esta es una de las sesiones en las que tienes muy buenas sensaciones.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

9. ACTITUDES Y HÁBITOS

...No. No estoy soñando. Una escuela nunca duerme...

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

Lectura: Me he sentido muy bien en la clase.

Metalectura: Cuando haces cualquier propuesta y es aceptada sin cortapisas y con gran interés hay poco que decir.

Martes 4 de febrero de 2003

Lectura: Hoy para intentar acabar las pruebas físicas de los alumnos he utilizado parte del tiempo que le corresponde a otra asignatura.

Por encima de lanzar una regañina a diestro y siniestro, he valorado su actitud de reconocer los errores y su parte de culpa, diciéndoles que esa humildad y el reconocimiento de los errores dignifica a las personas, pero

que si era importante esa enmienda, también lo era dar un pequeño paso más y actuar de forma positiva.

Metalectura: La actitud ha sido buena pero intentar convertirla en un Hábito es aún mejor.

Jueves 12 junio de 2003.

Pensamos como docentes que no deberíamos depreciar el valor de la escuela, ni rebajar las contribuciones del trabajo docente, pero debemos valorar con medida sus alcances. Una sociedad abierta a los verdaderos valores, defensora de actitudes humanizadoras, formadora de verdaderos hábitos, es el marco que se requiere para respaldar posibilidades de la educación escolar. Sin bajar los brazos y sin decrecer en nuestro esfuerzo, no querríamos sentirnos como Gulliver en el país de los Gigantes, porque no siempre tenemos vocación de David para enfrentarse a Goliat o la astucia de Ulises para vencer a Polifemo.

La educación en valores puede llevarse a cabo desde un planteamiento constructivista; es decir, el alumnado va construyendo sus valores a partir de su propia experiencia
 María Rosa Buxarrais

VALOR:	RESPONSABILIDAD
CAMPO:	2.4.- CURRÍCULO
CATEGORÍAS:	1. Objetivos.
	2. Contenidos.
	3. Actividades, tareas.
	4. Metodología.
	5. Evaluación.
	6. Contexto curricular.

... El currículum es texto, discurso, documento...

El término currículum no es fácil de definir a pesar de ser una palabra tan utilizada en el ámbito educativo. Morales del Moral, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2000:227)²² consideran que *«incluye todas las experiencias realizadas bajo los auspicios de la escuela»*. De manera más específica, se define como *«la secuencia planificada de experiencias formales de instrucción presentadas por los profesores a los que se asigna la responsabilidad»*. El mayor énfasis del currículum está en el por qué, además del qué, cómo y cuándo evaluar. Estos autores citan a Jewett y Bain quienes definen el currículum de Educación Física como *«aquella porción del entorno educativo planificado que se relaciona con los conocimientos, conceptos y habilidades del movimiento humano»*.

El reconocimiento de la significativa aportación que la Educación Física realiza al desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y motriz de niños y jóvenes ha conducido, en los últimos años, a una profunda revisión de los elementos curriculares del área en la Educación Secundaria Obligatoria.

²² Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2000) *Diccionario temático de los deportes*. Málaga. Editorial Aгуval.

1. OBJETIVOS

...anhelos, deseos, aspiraciones... por llegar...

La estructura rígida de los horarios no permite a veces conseguir lo que el profesor tiene previsto, por lo que es necesario llegar a acuerdos con otros profesores (tutor del curso para utilizar alguna Tutoría o con la profesora de Inglés o Expresión Plástica) que son los siguientes después de las clases de Educación Física de este curso. Estos hechos aconsejan propuestas de trabajo interdisciplinares, como a lo largo del curso se han establecido.

También hay que replantear que los objetivos de carácter actitudinal para su consecución y asunción por parte del alumnado, es necesario la implicación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: profesores, padres, centro...

Lectura: Aunque hemos completado las tareas que teníamos previstas me temo que los objetivos no se cumplen en su amplitud, sobre todo los de tipo actitudinal. La estructura tan rígida de los horarios no te permite hacer lo que tú quieres.

Metalectura: Uno de mis retos por tanto es darle la vuelta a esta situación durante todo el curso.

El estar sujeto a la excesiva rigidez de los horarios a veces no te permite realizar actividades y emplear recursos que serían muy interesantes en el programa.

Martes 8 de octubre de 2002.

Lectura: Sin ciertos niveles de actitud es muy difícil que se consiga de forma íntegra todo lo planteado.

Metalectura: A veces con la reordenación continua de los contenidos escolares no sabemos muy bien que dar, pero cada vez tengo más claro que los de tipo actitudinal son cada vez más necesarios, aunque no sepamos todavía muy bien ni cómo transmitirlos ni cómo evaluarlos. También veo 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 ya que la confusión y la incertidumbre que en la actualidad existe debido a la reformulación continua de aspectos culturales y educativos hace que todos perdamos el norte.

Martes 12 de noviembre de 2002.

A pesar de la subordinación de los contenidos a los objetivos, éstos son difíciles de alcanzar en poco tiempo, sobre todo con alumnado que no está habituado a trabajar de forma participativa, formando parte del proceso como protagonistas, asumiendo responsabilidades individuales y colectivas.

Lectura: Se consiguen dar los contenidos que tenemos previstos pero no tanto los objetivos. He improvisado estos juegos cooperativos por la lluvia y porque el día anterior comprobé que no se respetaba el sexo femenino en los juegos profiriendo ciertas expresiones despectivas hacia ellas.

Metalectura: Aquí tendremos que trabajar muy duro, sobre todo con los de tipo actitudinal, pues se tiene dificultad en acatar las normas y en esforzarse por conseguir las cosas.

Martes 22 de octubre de 2002.

Lectura: Responsabilidad, poco sumida.

Metalectura: Son demasiado egocéntricos, el centro de atención de la mayoría es su Yo, y no entienden que hay una acción que siempre ha de estar por encima, que es el orden de la clase.

Martes 5 de noviembre de 2002.

Lectura: Me planteo que es muy difícil que podamos impartir en el curso todos los objetivos y contenidos.

Metalectura: Veo que lo más importante para poder llegar a conseguirlo de una forma aceptable es hacer primero énfasis en las actitudes, hábitos y valores. En los aspectos relativos a la Educación.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

En la enseñanza de la Educación Física resulta especialmente relevante conocer las ideas previas del alumnado, las representaciones y los estereotipos que tienen sobre las distintas cuestiones que se les proponen porque, suelen ser muy abundantes y porque cuando no son pertinentes actúan como importantes obstáculos para comprender los verdaderos objetivos que se pretenden alcanzar. De entre estas ideas previas, destaca sobremanera la consideración casi única de la Educación Física como práctica, no asumen otro tipo de contenidos.

Lectura: No aceptan las cosas que no les gustan.

Metalectura: Las rechazan y todo lo que no les apetece en el momento, no tiene ningún valor para ellos, aunque tenga que ver con su educación. Lo verdaderamente importante, en cuanto a su educación se refiere, lo relativizan.

Jueves 28 de noviembre de 2002.

Lectura: No se cumplen todos los objetivos y todos los contenidos por parte de todos los alumnos.

Metalectura: Sobre todo porque se implican de forma desigual en el aprendizaje, como ya hemos indicado.

Martes 3 de diciembre de 2002.

Para romper estos estereotipos, se hace necesario cambiar las estrategias en la práctica.

Lectura: Tampoco sé si se han conseguido los objetivos propuestos.

Noto que a los alumnos no les gusta que hable en la parte de información inicial de los aspectos conceptuales de la sesión. Quieren empezar rápidamente la sesión.

Metalectura: No me ha preocupado tanto porque he comprobado que en líneas generales estaban disfrutando.

Intentaré hacerlo de forma solapada en periodos de descanso o entre los ejercicios.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Uno de nuestros objetivos didácticos a conseguir con nuestro grupo, ha sido tratar que el alumno al reflexionar sobre su práctica cotidiana y al actuar sobre ella, fuese consciente que necesita de la comunicación, ponerse de acuerdo con los demás y escuchar otras propuestas, verificar si lo que se está haciendo es realmente positivo. Así, asumir que nadie tiene la verdad absoluta y aceptar la posibilidad de estar equivocado y tratar de mejorar.

Lectura: Hemos hecho una clase conjunta con el profesor de Expresión Plástica donde hemos propuesto un trabajo para reflexionar sobre el Respeto donde se han utilizado nuevos materiales como temperas, se han utilizado colores primarios y se han obtenido colores secundarios y hemos hecho un trabajo con técnica mixta (colage, mural, rotulador, pintador, etc.). El trabajo interdisciplinario es adecuado para trabajar en la ESO.

Metalectura: Hemos intentado conseguir objetivos de forma mixta y hemos trabajado contenido también de forma mixta.

Martes 21 de enero de 2003.

Lectura: Hoy ha funcionado mejor realizar la mitad de la sesión dedicada a explicar el programa y a organizarnos para el resto del curso y la otra mitad práctica.

Metalectura: De esta forma hemos completado los objetivos y contenidos que teníamos previstos, aunque mi intención era profundizar y reflexionar un poco más sobre la importancia de la comunicación en la clase, de los valores y el cumplimiento de nuestra propia normativa para el buen entendimiento de todos y el correcto funcionamiento de las clases.

Jueves 6 de febrero de 2003

Lectura: No hemos conseguido realizar todos los contenidos y objetivos propuestos.

Metalectura: Pero me siento satisfecho de lo conseguido ya que al menos han sido capaces de hacer una pequeña introspección para adivinar tanto las cosas buenas y menos buenas de sí mismos y de los demás. Y saber las opiniones que el resto del grupo tiene de nosotros, tanto en sentido positivo como en el negativo.

Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.

...siempre la motivación, una luz encendida en la oscuridad...

Para conseguir que los alumnos aprendan, dice Alves Mattos, L. (1999)²³ no basta explicar bien la materia y exigir al alumnado que aprenda, sino que «es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por las actividades escolares».

Lectura: Un juego de este tipo ayuda a conseguir los objetivos y contenidos y a fijarlos y potenciarlos.

Metalectura: Supone un nivel de motivación o de activación diferente al habitual, novedoso para el alumnado. Esto es a base de un gran despliegue de medios materiales, humanos, y de inversión en tiempo, pero que tiene, sin duda, sus resultados en cuanto a la consecución de los objetivos planteados y en cuanto al clima de cooperación y colaboración entre alumnos de varios grupos en los que se integran alumnos con N.E.E. que interactúan sin ningún problema.

Jueves 16 de enero de 2003.

²³ Alves Mattos, Luis (1999) *Compendio de didáctica general (adaptación)*. Teruel. Ed. Ramos García.

Lectura: En este tipo de tareas es más fácil conseguir los objetivos y los contenidos.

Metalectura: Los objetivos y los contenidos prácticamente se consiguen solos cuando los alumnos se sienten atraídos por la actividad.

Intervención Didáctica y Estilo de Enseñanza. Cognitivo, Socializador y Creativo.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de practicarla y la satisfacción de cumplir las responsabilidades que las tareas le exigen. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el alumno como justificación de todo el esfuerzo y trabajo para aprender.

Lectura: Los objetivos y contenidos básicos previstos para la E.F. lo hemos cumplido por la motivación especial de la actividad.

Metalectura: Pues el senderismo se ha realizado disfrutando de la naturaleza y de la compañía de los compañeros, de la misma forma hemos hecho un trabajo de resistencia aeróbica que los alumnos han entendido y hemos visto también aspectos diferentes de salud y de Primeros auxilios que venían a cuento con la actividad que hemos realizado.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura: Aunque no hemos realizado la sesión que teníamos prevista he visto oportuno dejar tiempo para que hagan sus ensayos.

Hemos utilizado un estilo de Enseñanza creativo.

Metalectura: He dejado esta hora para que hagan sus ensayos por que encuentro razonable que dispongan de un tiempo en un espacio donde puedan estar todos juntos y utilizando unas instalaciones y un material común. Lógicamente esto supone un cambio en lo inicialmente previsto en mi programación.

En realidad estamos aplicando a lo largo del curso una amplia gama de estilos y modelos de enseñanza, tanto creativos, socializadores, participativos, individualizadores, cognitivos y tradicionales. Casi nunca utilizamos un estilo puro en cada sesión, sino que en una parte u otra contienen varios estilos, conviven varios juntos; siendo un estilo mixto el que predomina en el transcurso de estas.

Jueves 8 de mayo de 2003.

2. CONTENIDOS

...los contenidos, mediadores entre los objetivos y la metodología...

Morales del Moral, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2000:226)²⁴ los definen 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 se considera esencial para su desarrollo y socialización». En definitiva, para nosotros los contenidos de Educación Física

²⁴ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez Manuel (2000) *Diccionario temático de los deportes*. Málaga. Editorial Auguval.

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 de Educación Física realiza Lagartera Otero, F. (1999)²⁵ cuando los considera como «*los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas*» y continúa «*Los contenidos que se enseñarán en cada bloque se secuenciarán a lo largo de los ciclos dividiéndose en tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes*».

Sin embargo, la Comunidad Autónoma Andaluza no utiliza en el Diseño Curricular la diferenciación de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes y lo hace para acentuar aún más el carácter global del currículo, dando algunas pautas de cómo globalizarlos en el Documento de Secuenciación de Contenidos. Los contenidos conceptuales presentan los conceptos, hechos y principios, que son clave para comprender los significados y los porqués del empleo de ciertos procedimientos, que conllevarán en nuestra área a la adquisición de valores y actitudes. Pero esta triple dimensión del contenido no está asimilada, ni la tienen clara nuestros alumnos, como queda claro de las reflexiones del profesor.

Lectura: En esta parte de la sesión me han preguntado que si vamos a jugar al fútbol con bastante interés e insistencia, tanto los niños como las niñas.

Metalectura: Adivino que este tipo de contenidos no son los más atractivos para la Educación Física, pues he notado cierto desinterés por parte de algunos alumnos sobre todo al final de la sesión, Pues no es esto lo que esperaban de la sesión. De cualquier forma el título de esta Unidad Didáctica es: Dejamos las cosas claras.

Jueves 26 de septiembre de 2002.

Lectura: La teoría no forma parte de la Educación Física según ellos. Les está sorprendiendo algunas cosas que hacemos que lo ven como novedad.

Metalectura: Ellos no esperaban que en Educación Física se hicieran cosas que estamos haciendo, a veces rechazan todo lo que no es actividad. Aunque lo entiendo no encuentro otra manera de hacerles comprender el verdadero sentido del programa de la asignatura, si no es explicándolo o haciendo algunas actividades al respecto para que capten algunos conceptos o principios elementales

Martes 29 de octubre de 2002.

Lectura: Abiertamente me he dado cuenta que además de que les cuesta trabajo encajar algunos aspectos o comentarios teóricos; no les interesan claramente estos.

Metalectura: Ya hemos comentado en diversas ocasiones este aspecto.

Martes 4 de febrero de 2003.

²⁵ Lagartera Otero, Francisco (1999) *Diccionario paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona. Paidotribo.

Un planteamiento ambicioso como el nuestro en cuanto a enseñar objetivos y contenidos, comprobamos a lo largo del curso que es muy difícil que podamos impartir todos los previstos, pero se entiende que lo más importante para poder llegar a conseguir los objetivos de una forma aceptable, es hacer primero énfasis en las actitudes, hábitos y valores.

Lectura: Sin ciertos niveles de actitud es muy difícil que se consiga de forma íntegra todo lo planteado.

Metalectura: A veces con la reordenación continua de los contenidos escolares no sabemos muy bien que priorizar, pero cada vez tengo más claro que los de tipo actitudinal son cada vez más necesarios, aunque no sepamos todavía muy bien ni cómo transmitirlos ni cómo evaluarlos. También veo 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 ya que la confusión y la incertidumbre que en la actualidad existe debido a la reformulación continua de aspectos culturales y educativos hace que todos perdamos el norte.

Martes 12 de noviembre de 2002.

Lectura: Responsabilidad, les cuesta asumir las normas que nos hemos planteado, les cuesta trabajo y las normas de los juegos también.

Metalectura: Hemos sido capaces de aceptar las decisiones de la mayoría. Por otra parte en los juegos hacen pequeñas trampas como por ejemplo evitar meter gol para así no ponerse de portero, en el equipo contrario, este puesto es el que menos gusta a los alumnos.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Lectura: Hoy he cambiado y he dado toda la información referente a conceptos y valores al final de la sesión, al principio sólo he dado una información inicial muy breve.

Hemos conseguido los objetivos planteados y hemos completado los contenidos propuestos.

Metalectura: Lo he planteado así porque he comprobado a lo largo de las últimas sesiones los alumnos no eran muy receptivos a los planteamientos relacionados con los conceptos y los valores, y empezábamos la sesión con cierta desgana. Ofreciendo este tipo de información al final de la sesión cuando están bastante más cansados, se muestran más receptivos a este tipo de información, están más callados y pienso que con mayor predisposición.

Esta razón comentada anteriormente creo que ha contribuido a conseguir los objetivos y contenidos propuestos.

Jueves 24 de abril de 2003.

...el alumnado, procesadores activos de nuevos contenidos...

La Psicología constructivista del aprendizaje, considera al alumno como un procesador activo, que percibe e interpreta los esquemas cognitivos que ya posee y los completa a través del aprendizaje de nuevos contenidos. Este papel activo de los alumnos en sus procesos de pensamiento, encamina los estudios sobre el aprendizaje hacia el conocimiento que ya poseen, cómo perciben la enseñanza, la atención que prestan al profesor, la motivación para aprender, etc.

Lectura: Sobre todos los valores que estamos trabajando en el programa señalados debajo de estas líneas, hemos trabajado diferentes aspectos en cada una de las estaciones de una forma insistente por parte de cada monitor que estaba en cada estación y por el profesor. Estos aspectos de tipo actitudinal están reflejados en el plan de sesión de este día.

Metalectura: Aunque en cada juego se indica que aspecto relacionado con este han de trabajar y las actitudes relacionados con esto el concepto global de este valor tienen algunos problemas en comprenderlo, aunque no tanto las actitudes a través de las cuales se manifiesta.

Jueves 16 de enero de 2003.

Lectura: Hemos conseguido los contenidos en el tiempo previsto.

Organización en talleres y pequeños grupos en forma de circuito.

Metalectura: Temía que no aceptaran las actividades o no respetaran el material. Esta organización ha sido ágil y eficaz por la implicación de los alumnos.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

Contreras Domingo, J. (1991)²⁶, indica que «no solo hay que considerar al alumno como un procesador de los estímulos educativos, sino que hay que considerar que su capacidad cognitiva interviene para captar, interpretar y generar respuestas en el contexto donde se desenvuelve (aspecto social y cognitivo de la enseñanza)». Los contextos de aprendizaje diferentes a los habituales, actúan como motivación adicional, para captar la realidad circundante y sobre todo, el que el alumnado se plantee que los contenidos que está aprendiendo no son sólo para vivir el momento, sino para su vida futura.

Lectura Los objetivos y contenidos básicos previstos para la E.F. lo hemos cumplido por la motivación especial de la actividad.

Metalectura: Pues el senderismo se ha realizado disfrutando de la naturaleza y de la compañía de los compañeros, de la misma forma hemos hecho un trabajo de resistencia aeróbica que los alumnos han entendido y hemos visto también aspectos diferentes de salud y de Primeros auxilios que venían a cuento con la actividad que hemos realizado.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura: No hemos conseguido realizar todos los contenidos y objetivos propuestos.

Metalectura: Pero me siento satisfecho de lo conseguido ya que al menos han sido capaces de hacer una pequeña introspección para adivinar tanto las cosas buenas y menos buenas de sí mismos y de los demás. Y saber las opiniones que el resto del grupo tiene de nosotros, tanto en sentido positivo como en el negativo.

Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.

Lectura: Hemos superado los contenidos previstos porque después de realizar las 5 pruebas que teníamos propuestos ha sobrado tiempo y hemos realizado otra prueba más.

Metalectura: Debido a que la dinámica de los alumnos en la sesión ha sido muy buena de cara a la actividad.

Martes 3 de junio de 2003.

²⁶ Contreras Domingo, José (1991) «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*. Núm. 277. Págs. 5–28.

3. ACTIVIDADES, TAREAS

...la actividad motriz y su concreción mediante la tarea...

Coincidimos con Romero Cerezo, C. (1998: 236)²⁷, al indicar que cuando se quiere concretar algún contenido de aprendizaje esto «se efectúa mediante las actividades motoras como el mayor nivel de concreción de lo que queremos enseñar en Educación Física. La actividad motriz concretada mediante la tarea, se materializa en un ejercicio o en un juego de aprendizaje». En definitiva que a través de las actividades y tareas motrices propuestas por el profesor se pretende adquirir unos conocimientos y conseguir unos objetivos.

*Lectura: Hoy se han conseguido realizar todas las actividades.
Metalectura: Se ha jugado incluso al final un juego de fútbol a cuerdas muy divertido. He podido comprobar que han disfrutado bastante.
Jueves 23 de enero de 2003.*

*Lectura: Este juego es bastante completo, pues nos sirve de repaso de todo lo trabajado a todos los niveles (conceptual, procedimental y actitudinal).
Metalectura: Aunque noto que se recrean más en el aspecto lúdico-festivo.
Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).*

Delgado Noguera, M. A. (1993: 58)²⁸ considera que las tareas que se proponen en Educación Física tienen como uno de sus objetivos «brindar al alumno a oportunidad de ponerse en contacto con diferentes contextos de aprendizaje». En ocasiones estos entornos favorecen o enturbian los procesos.

*Lectura: No todos realizan las actividades cuando hay circunstancias que enturbian el ambiente.
Metalectura: Los disturbios del contexto hacen que algunos alumnos aprovechen para realizar alguna actividad que no viene a cuento.
Martes 25 de marzo de 2003.*

*Lectura: Las actividades relacionadas con la naturaleza se han hecho de forma compartida. Hoy no hemos notado ningún tipo de estridencias, todo se ha asumido con armonía.
Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.*

...actividades creativas, un cristal con mil caras y colores...

A través de las diversas actividades, se fomentan nuevas formas de expresión corporal y se promueven distintos lenguajes motrices. Así, en el aula

²⁷ Romero Cerezo, Cipriano (1998) «Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo» en Guillén del Castillo, M. (coord.) *Curso de actualización en didáctica y E. F. para postgraduados universitarios*. Vol. II. Córdoba. IAD y Cajasur.

²⁸ Delgado Noguera, Miguel Ángel (1993). «Las tareas para la Educación Física en la enseñanza primaria» en VV AA. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. Barcelona. INDE Publicaciones.

se puede desarrollar un entorno favorable al despliegue de la creatividad, el disfrute de la producción artística propia y la formación de criterios estéticos, además de colaborar estas tareas a que sean asumidos los objetivos.

Font Font, J. M^a (2000)²⁹ 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.»*

Lectura: En este tipo de tareas es más fácil conseguir los objetivos y los contenidos.

Metalectura: Los objetivos y los contenidos prácticamente se consiguen solos cuando los alumnos se sienten atraídos por la actividad.

Intervención Didáctica y Estilo de Enseñanza. Cognitivo, Socializador y Creativo.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

Lectura: Aunque no hemos realizado la sesión que teníamos prevista he visto oportuno dejar tiempo para que hagan sus ensayos.

Hemos utilizado un estilo de Enseñanza creativo.

Metalectura: He dejado esta hora para que hagan sus ensayos porque encuentro razonable que dispongan de un tiempo en un espacio donde puedan estar todos juntos y utilizando unas instalaciones y un material común. Lógicamente esto supone un cambio en lo inicialmente previsto en mi programación.

En realidad estamos aplicando a lo largo del curso una amplia gama de estilos y modelos de enseñanza, tanto creativos, socializadores, participativos, individualizadores, cognitivos y tradicionales. Casi nunca utilizamos un estilo puro en cada sesión, sino que en una parte u otra contienen varios estilos, conviven varios juntos; siendo un estilo mixto el que predomina en el transcurso de estas.

Jueves 8 de mayo de 2003.

...actividades que fomentan la responsabilidad individual y colectiva...

Sobre las capacidades motrices y cognitivas de las tareas que se diseñan y se llevan a cabo, está en nuestro planteamiento la implicación de elementos afectivos, sociales y que los modelos de organización propicien la mejora de la responsabilidad individual y colectiva.

Lectura: La mayoría de los alumnos han tomado conciencia de la repercusión del trabajo individual en el grupo.

Metalectura: Aunque la aportación de cada uno de ellos al grupo ha sido desigual.

Martes 21 de enero de 2003.

²⁹ Font Font, Joseph M^a (2000). *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Àmbit Maria Coral. Universitat Ramon Lluch.

Lectura: En la parte de la sesión donde ellos proponen algo (propuesta colectiva) me ha sorprendido gratamente que rápidamente han hecho dos propuestas colaborativas.

Metalectura: Estas propuestas tenían poco que ver con el contenido práctico de la sesión pero sí bastante con el actitudinal; una era hacer «la ola» aprovechando la distribución en una larga fila, y otra «que viene mama pato, pachín, pachín, pachín».

Martes 11 de febrero de 2003.

Las vivencias específicas que suponen las clases de Educación Física dan lugar a una valoración de las mismas por parte del alumnado. Esta valoración, en conjunto, va conformando actitudes más o menos positivas, actitudes que pueden a su vez generar hábitos de práctica de ejercicio físico, responsabilidad en el cuidado de su cuerpo y en la realización de las tareas como elementos mediadores de educación a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lectura: Veo cierta evolución de la responsabilidad en algunos y noto que intentan hacer las cosas cada vez mejor.

Metalectura: Pues en principio no notaba demasiados esfuerzos por las personas que tenían mas problemas de comunicación, pero ahora ese esfuerzo se empieza a notar más.

Martes 1 de abril de 2003.

Lectura: Al intentar esforzarse por hacer actividades que tienen gran dificultad para realizarlas.

Metalectura: Se han asumido las consignas en la salida a la calle de ir en grupo, unidos y haciendo caso al coordinador (monitor).

Jueves 3 de abril de 2003.

Lectura: Los alumnos han ido aceptando diferentes responsabilidades en el grupo.

Metalectura: En esta sesión ha existido un alto sentido de la responsabilidad. Se han notado entre cierta emoción y nerviosismo los esfuerzos individuales en beneficio del grupo.

Jueves 8 de mayo de 2003.

4. METODOLOGÍA

Transformar los planteamientos didácticos de la materia, valorar el aspecto actitudinal por encima del procedimental y conceptual, favoreciendo el gusto por el aprendizaje como curiosidad innata, es una de las premisas que el profesor se impone durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La importancia de esta observación es que apuesta por una relación constructiva del conocimiento puesto que es el alumnado el que ha de poner su motivación y su intención en su propio aprendizaje, en su propia producción del conocimiento realizado desde la base de su persona y de sus capacidades.

...a vueltas con el tiempo útil de la sesión...

El tiempo de práctica es un factor determinante para que se produzca el aprendizaje motor de los escolares, para la automatización de habilidades, así como para abordar un mayor número de contenidos en menor tiempo, con la consiguiente ventaja para alumnos y profesores. Pero aunque esta debe ser una de las preocupaciones del docente, no debe ser la principal. Pues en muchas ocasiones es mejor reflexionar, compartir y proponer, que la práctica de la actividad motora como forma exclusiva de ocupación del tiempo de clase.

Lectura: Aunque hoy el avance ha sido escaso. Aunque tampoco espero grandes logros debido al desnivel de los alumnos y a que en realidad hay pocas sesiones para dedicarle a estos deportes.

Metalectura: Meditar y reflexionar sobre los problemas que se van produciendo, permite avanzar en nuestro programa de una forma más aceptable.

Jueves 14 de noviembre de 2002.

Lectura: Hoy hemos tenido un alto índice de tiempo útil en la sesión.

Metalectura: Esto es una cosa que me preocupa porque los alumnos tienen que desplazarse unos 200 m. hasta las pistas, si le sumamos el tiempo de recogida de material y de organización de la sesión tanto al principio como al final, y el tiempo de la explicación de las actividades, entre otras cosas, se reduce bastante el tiempo útil, aspecto que intento cuidar en todas las sesiones.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Lectura: No podemos realizar grandes avances desde el punto de vista conceptual ni procedimental.

Metalectura: El número de sesiones dedicadas a cada deporte es muy pequeño y lo que se pretende es realizar una pequeña introducción de estos deportes.

Jueves 12 de diciembre de 2002.

...nos educamos mutuamente y el mundo es el mediador...

Es tan importante la aportación de cualquier alumno como la del profesor, pues la educación no es unidireccional. La educación es bidireccional al involucrar un aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado. En este sentido, traemos a colación las palabras de Freire, P. (2001:86)³⁰ que dice «creo en el constante aprendizaje de y con los alumnos, porque considero que así se debe de dar la verdadera educación, lo que significa que nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador».

Lectura: Hoy es de los días en los que los objetivos se han cubierto totalmente al igual que los contenidos que han estado ajustados.

³⁰ Freire, Paulo (2001) *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Evaluación clara porque se ha comprobado como todos los grupos iban unidos y han completado todo el recorrido.

Estilo de Enseñanza cognitivo. Modelo: Resolución de problemas.

Metalectura: Tanto objetivos como contenidos han sido ajustados y se han conseguido según mi criterio.

Al ser una clase con una estructuración clara, y unos objetivos muy bien marcados se determina mediante una observación el funcionamiento adecuado o no del grupo.

Han estado pendientes en todo momento en ir completando el recorrido marcado con cada una de las pistas que debían completar.

Jueves 20 de febrero de 2003.

Lectura: Aunque no hemos realizado la sesión que teníamos prevista he visto oportuno dejar tiempo para que hagan sus ensayos.

Hemos utilizado un estilo de Enseñanza creativo.

Metalectura: He dejado esta hora para que hagan sus ensayos por que encuentro razonable que dispongan de un tiempo en un espacio donde puedan estar todos juntos y utilizando unas instalaciones y un material común. Lógicamente esto supone un cambio en lo inicialmente previsto en mi programación.

En realidad estamos aplicando a lo largo del curso una amplia gama de estilos y modelos de enseñanza, tanto creativos, socializadores, participativos, individualizadores, cognitivos y tradicionales. Casi nunca utilizamos un estilo puro en cada sesión, sino que en una parte u otra contienen varios estilos, conviven varios juntos; siendo un estilo mixto el que predomina en el transcurso de estas.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: He apelado a la responsabilidad del resto del grupo para aislarse de los que molestan en exceso.

Metalectura: Si cada uno de forma individual es capaz de abstraerse de las molestias del compañero y se centra en la información del profesor todo es más fácil.

Martes 12 de noviembre de 2002.

... la innovación, motor del cambio educativo...

Entendemos por *innovación* en Educación Física los cambios planificados en la intervención didáctica del profesor, en los materiales que utiliza o en su contexto, con el fin de mejorar la calidad educativa y la profesionalización. De esta forma, sólo entenderemos como innovaciones aquellas mejoras controladas y planificadas, y no a los cambios espontáneos sin convicción o garantías de éxito.

Lectura: Un juego de este tipo ayuda a conseguir los objetivos y contenidos y a fijarlos y potenciarlos.

Metalectura: Supone un nivel de motivación o de activación diferente al habitual, novedoso para el alumnado. Esto es a base de un gran despliegue de medios materiales, humanos, y de inversión en tiempo, pero que tiene, sin duda, sus resultados en cuanto a la consecución de los objetivos planteados y en cuanto al clima de cooperación y colaboración entre alumnos de varios grupos en los que se integran alumnos con N.E.E. que interactúan sin ningún problema.

Jueves 16 de enero de 2003.

Lectura: Tanto los objetivos como los contenidos planteados en esta Unidad Didáctica son totalmente nuevos para los niños porque en muy pocas ocasiones han trabajado esta actividad.

Metalectura: Están un poco reticentes y a la expectativa para ver qué vamos hacer realmente en esta Unidad Didáctica.

Martes 18 de marzo de 2003.

...la singularidad del alumnado, un reto para el profesor...

Las diferencias existentes entre el alumnado desde el inicio de la escolarización, aumentan en la ESO, de ahí que la atención a la diversidad plantee mayores complicaciones en estos niveles.

Crear una respuesta educativa que atienda esa diversidad pasa por establecer programaciones que nos permitan, partiendo de un currículo común, desarrollar unas propuestas ajustadas a los diferentes intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje y capacidades de nuestro alumnado, desde enfoques distintos y diferentes grados de ayuda educativa.

Por ello, el profesor debe buscar estrategias variadas, que permitan dar respuesta a la diversidad que presenta el discente a través de diferentes vías ordinarias y extraordinarias.

Lectura: Se han cumplido los objetivos y los contenidos que teníamos previstos de forma genérica pero hay algunos alumnos que tenemos que trabajar de forma individual.

La evaluación directa que he tenido sobre la sesión ha sido positiva.

Metalectura: Hay una serie de alumnos que tienen una mayor dificultad para captar los contenidos y tendrán mayor dificultad también para conseguir los objetivos, con los cuales habrá que trabajar de forma más individualizada.

Martes 25 de marzo de 2003.

Lectura: La metodología en la intervención Didáctica ha sido bastante adecuada

Metalectura: Creo que se consiguen los objetivos y los contenidos en gran medida porque estos han estado más ajustados a las posibilidades del grupo. A pesar de que todos los grupos no han acabado a la vez, teníamos esta situación prevista y hemos ido realizando juegos y canciones de desinhibición para esperar a los demás y trabajar el gran grupo junto.

Jueves 3 de abril de 2003

...los procesos mediadores centrados en el alumno, favorecen la responsabilidad...

Las dificultades que pueden presentarse trabajando con grupos heterogéneos en estos niveles de Educación Secundaria Obligatoria dónde las diferencias se hacen más acusadas y los aprendizajes más complejos, puede suponer la aparición de retrasos y bloqueos en los ritmos de aprendizaje que

requieren estrategias diferenciadas más allá de adaptaciones metodológicas, de materiales...

La búsqueda de estrategias obliga a mantener una creencia de que efectivamente si se les da a conocer saberes necesarios y útiles, en la medida en que con ellos se consigue que el grupo de clase obtenga una opinión formada sobre una determinada cuestión y a partir de ese momento pasar a recrear la participación concienciada.

Lectura: Esta sesión los he notado un poco «raros» en cuanto a la metodología en la que utilizamos el juego cooperativo para desarrollar los contenidos.

Metalectura: Es como si estuviesen a la espera de encontrarse un juego donde tengan que ganarle a otro equipo o a otros compañeros. Lógicamente les sorprende que a estas alturas del curso no haya planteado, todavía actividades competitivas.

Jueves 31 de octubre de 2002.

Lectura: No aceptan cualquier planteamiento del currículo que sea llevado a cabo en el aula.

Metalectura: No se trata de hacer lo que los alumnos quieran, sino lo que sea pertinente según el desarrollo de nuestro programa.

Martes 14 de enero de 2003.

... un alto en el camino, para tomar nuevo impulso...

Contreras Domingo, J. (1991)³¹, considera que «cualquier acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que los profesores toman después de un complejo procesamiento cognitivo de información útil». Siguiendo esta premisa, es fácil comprobar como durante el proceso de intervención, el profesor a veces modifica, cambia, vuelve atrás, avanza, prueba, investiga en la acción,... sobre todo con el elemento curricular más propicio de la didáctica como es la metodología. Un observador externo, no inmerso en el devenir del proceso, pudiese pensar que el profesor renuncia a sus creencias. Nada mas lejos de la realidad, a veces es necesario parar, tomar nuevo impulso para llegar más lejos.

Lectura: Ha sido una clase más directiva donde hemos trabajado con instrucción directa, con una estrategia en la práctica, o técnica de enseñanza analítica.

Metalectura: Esta organización supone una mayor sensación de orden y permite un mayor control de la clase, ya que produce menos distorsiones.

Jueves 5 de diciembre de 2002

³¹ Contreras Domingo, José (1991) «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*. Núm. 277. Págs. 5–28.

Lectura: Hoy se ha cumplido todo lo propuesto.

Si planteamos un Estilo de Enseñanza cognitivo algunos se aburren porque asimilan a clases en el aula. No tienen paciencia para escuchar, parece que tienen prisa por hacer actividades, pero a su libre albedrío.

Metalectura: Cuando se consigue realizar la sesión en su integridad según lo previsto es un motivo de satisfacción.

Aunque no aplicamos en ninguna de las sesiones ningún Estilo de Enseñanza puro, sino siempre mixtos, en la mayoría de las ocasiones prevalece uno sobre otros, en este caso hemos utilizado en parte de la sesión un estilo de Enseñanza Cognitivo; y concretamente el modelo Resolución de Problemas. Que no se desarrolla con total fluidez porque nos ha sido utilizado con frecuencia en sus clases de Educación Física y por que prefieren pasar a la acción sin tener que hacer el esfuerzo de pensar demasiado, antes.

Jueves 30 de enero de 2003.

Lectura: Hemos conseguido los contenidos en el tiempo previsto.

Organización en talleres y pequeños grupos en forma de circuito.

Metalectura: Temía que no aceptaran las actividades o no respetaran el material. Esta organización ha sido ágil y eficaz.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

El desafío de nuestros días consiste en crear las condiciones para que puedan darse en las escuelas procesos de aprendizaje, de innovación y formación diseñados por los propios docentes, de ambientes de aprendizaje, que permitan a los profesores aprender y a las escuelas mejorar. Es la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje, donde los profesores investigan, observan, hablan de su enseñanza, se ayudan unos a otros.

5. EVALUACIÓN

... el dominio de la evaluación es, el de la responsabilidad...

La evaluación requiere que se sea justo y esto equivale a dar a cada alumno y alumna lo que se merece. Metidos en esta concepción hay que tratar de diferenciar para luego aplicar los distintos tratamientos. Cuando esto se produce estamos entrando en el juego de valorar las competencias y esto entraña al alumnado sensaciones de incomodidad, pues no están habituados a responsabilizarse de este elemento curricular.

Lectura: Sobre la autoevaluación hay alumnos que lo ven bien y otros parece que no tanto, pues no entienden cómo en E.F. hay tanto trabajo siendo esta una «María».

Cuando los contenidos se les presentan de golpe se sienten un poco agobiados.

Metalectura: Pero me satisface que valoren los aspectos interesantes de esta asignatura para completar su educación integral.

Esto les supone esforzarse mucho y no están por la labor.

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

Por otro lado, la evaluación a la que nos referimos tiene, por encima de todo, un carácter educativo por lo que ha de ser continua e integradora, formativa, orientadora, reguladora y sobre todo respetuosa. Esto obliga al profesor y a cualquier otra persona que participe en el proceso a realizar un alarde de trabajo y responsabilidad.

Lectura: Este tipo de evaluación es lenta, sacrificada, sobre todo para el profesor y supone una gran inversión en tiempo.

Metalectura: En un primer año es como la he planteado pero si se hace varios años seguidos, aunque se modifique algo, es más sencilla y operativa llevarla a cabo.

Viernes 31 de enero y Lunes 3 de febrero de 2003. Sesión Extraordinaria II. Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.

La evaluación es un medio que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y buscar apoyo para el progreso educativo. Por ello el profesor ha utilizado diversos tipos de Evaluación en función de quién la realiza; como es el caso de evaluación interna «realizada por evaluadores implicados directamente en la dimensión evaluada...» Ramo Traver, Z. y Gutiérrez Ballarín, R. (1995: 44)³²:

Lectura: El tribunal lo formaban dos niños de la clase, dos niñas de la clase y dos profesores (una compañera y yo).

Metalectura: El tribunal para la valoración de sus actuaciones es mixto, formado por propios compañeros/as y dos profesores que han aceptado perfectamente, así como su veredicto; eso me ha sorprendido gratamente.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

Aunque en este caso podríamos hablar más de una evaluación externa-interna, (cuando además de lo expresado con anterioridad intervienen agentes evaluadores que no participan directamente en los actos o procesos que pretenden evaluar). Ya que uno de los evaluadores, una profesora, ni interviene ni sabe nada del proceso y sólo participa en éste de una forma puntual, en la valoración de uno de los contenidos.

Como resulta evidente también se utiliza una evaluación colegiada «la que resulta de la interacción de varias apreciaciones individuales».³³ Que es la que se ha realizado en las sesiones de evaluación y calificación de los profesores de distintas materias que imparten docencia a este grupo, coordinados por el profesor tutor y asesorados por el Departamento de Orientación del centro con objeto de contrastar las informaciones

³² Ramo Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo (1995) *La evaluación en la educación primaria. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española. Págs. 44–257.

³³ Ramo Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo (1995) *Op. Cit.* Págs. 44–257.

proporcionadas y valorar de forma conjunta el proceso de adquisición de los objetivos del currículo.

...coevaluación, responsabilidad compartida, esto es educación...

Otro tipo de evaluación que se materializa en este programa es la Coevaluación; «la que se realiza cuando un grupo expresa las valoraciones de los trabajos de algunos de sus miembros o del grupo en su conjunto».³⁴ Para ello es necesario que los alumnos conozcan los objetivos propuestos y en que grado los van consiguiendo, junto con las dificultades recursos y ayudas. Esta información refuerza su autoestima y pone las bases para el proceso de aprendizaje personal y autónomo. En nuestro caso es posible en muchas ocasiones y contribuye a aumentar una visión más global de los alumnos enriqueciéndolos, ya que el trabajo en equipo implica compartir saberes y responsabilidades para el logro de un objetivo común.

Lectura: Se cumplen los objetivos que teníamos previstos para esa sesión. Nadie ha protestado la decisión del jurado. La evaluación ha sido colectiva.
Metalectura: Esto me alegra mucho porque es difícil encontrar el consenso en todas las decisiones que se toman. La evaluación compartida es apropiada para este tipo de contenidos y para la conformidad de los alumnos.
Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

Lectura: Con el papel que cada uno tiene asignado. Con la preparación de la actuación de cara al grupo (nota global).
Metalectura: Se han asumido retos de superación tanto individual como grupal y se han valorado las representaciones ajenas.
Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

Lectura: No hemos conseguido realizar todos los contenidos y objetivos propuestos.
Metalectura: Pero me siento satisfecho de lo conseguido ya que al menos han sido capaces de hacer una pequeña introspección para adivinar tanto las cosas buenas y menos buenas de sí mismos y de los demás. Y saber las opiniones que el resto del grupo tiene de nosotros, tanto en sentido positivo como en el negativo.
Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.

...los cuestionarios de autoevaluación... nuestra conciencia es nuestro juez

Autoevaluación «la que se practica el propio agente, adoptando una actitud crítica personal. La autocrítica es la mejor crítica...»³⁵. No hay que circunscribir la evaluación a un marco juzgador de los demás, es decir que la

³⁴ Ramo Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo (1995) *La evaluación en la educación primaria. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española. Pág. 48.

³⁵ Ramo Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo (1995) Op. Cit. Pág. 45.

acción educativa sea sólo heteroevaluación, quitando la importancia que tiene la autoevaluación donde el juez es la propia conciencia y lo que esto comporta de autorrealización, afán de superación y ennoblecimiento personal.

Lectura: Sobre la autoevaluación hay alumnos que lo ven bien y otros parece que no tanto, pues no entienden cómo en E.F. hay tanto trabajo siendo esta una «María».

Cuando los contenidos se les presentan de golpe se sienten un poco agobiados.

Metalectura: Pero me satisface que valoren los aspectos interesantes de esta asignatura para completar su educación integral.

Esto les supone esforzarse mucho y no están por la labor.

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

Lectura: Las autoevaluaciones y las entrevistas individuales son los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar para la valoración final de los alumnos.

Metalectura: Si damos la oportunidad de que se evalúen tenemos que tenerlo en cuenta, por otro lado si estamos trabajando la responsabilidad hemos de darle la oportunidad de ejercerla de forma decidida.

Miércoles 18 junio de 2003.

...la entrevista individual y grupal,... nos vemos las caras e intercambiamos mensajes...

Lectura: Estas entrevistas grupales las hemos realizado para evaluar o hacer un balance final, según la consideración de los alumnos, del programa, el profesor, las actividades, la metodología. etc.

Metalectura: Además de que es uno de los instrumentos de evaluación de nuestro programa, es muy interesante sacar conclusiones y contrastar diferentes puntos de vista sobre una misma experiencia compartida.

Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.

Es en estos cuestionarios y entrevistas de autoevaluación, dónde se comprueba si el programa que se aplica está siendo adecuado o no. Se comprueba el estado actual de su responsabilidad ante sí mismo en la toma de decisión sobre sus cualidades, sobre sus avances y mejoras, sobre sus actuaciones y comportamientos. Si sus respuestas sobre el respeto y responsabilidad ante las personas, las acciones y las cosas son ajustadas a la realidad o no. Si su avance y progresión en cuanto a actos, actitudes y hábitos relacionados con su salud y su autoestima son verdaderos o ficticios. Cuando uno se enjuicia a sí mismo podrá mentir en un papel, incluso a un profesor, pero en última instancia, jamás podrá mentirle a su propia conciencia.

Lectura: Las autoevaluaciones y las entrevistas individuales son los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar para la valoración final de los alumnos.

Metalectura: Si damos la oportunidad de que se evalúen tenemos que tenerlo en cuenta, por otro lado si estamos trabajando la responsabilidad hemos de darle la oportunidad de ejercerla de forma decidida.

Miércoles 18 junio de 2003. Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª Evaluación).

El dominio de la evaluación es, el de la responsabilidad. Tiene que ver con la generación de información, el análisis de la misma y consecuentemente con la toma de decisiones. Lo anterior enfatiza el carácter dinámico y continuo del proceso educativo.

Lectura: Han hecho una reflexión sobre todo el trabajo realizado en esta 3ª evaluación y en justicia cada uno se ha valorado lo que ha creído conveniente sobre cada uno de los factores sobre los que se les pregunta.

Metalectura: Creo que es bueno que hagan una introspección para valorar su trabajo y comprendan lo difícil que es evaluar y la responsabilidad que comporta.

Miércoles 18 junio de 2003. Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª Evaluación).

Lectura: Estas entrevistas grupales las hemos realizado para evaluar o hacer un balance final, según la consideración de los alumnos, del programa, el profesor, las actividades, la metodología. etc.

Metalectura: Además de que es uno de los instrumentos de evaluación de nuestro programa, es muy interesante sacar conclusiones y contrastar diferentes puntos de vista sobre una misma experiencia compartida.

Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.

...una cosa es la medición y otra distinta la emisión de juicios de valor...

Lectura: Tienen sistematizado el anotar su marca de forma seria.

Metalectura: Hay una actitud desigual a la hora de realizar los trabajos propuestos, sobre todo los relacionados con tareas más pasivas.

Martes 29 de octubre de 2002.

Para el alumnado no supone ninguna dificultad asumir la responsabilidad de la fase de medición, sobre todo en los procedimientos de la práctica, ya que al conocer la mecánica de estos procesos, incluso les resulta motivante. Pero otra cosa muy distinta es cuando de esta medición han de emitir juicios de valor, esta toma de decisiones prefieren hacerla compartida.

Lectura: Han intentado esforzarse por realizar el test lo mejor posible.

Metalectura: En esta ocasión he comprobado que ha existido un gran interés por la realización de la prueba, la comprobación de los resultados y la comparación con los demás.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Lectura: Entienden que han de valorarse de vez en cuando su condición de cara a la salud.

Metalectura: Algunos están asumiendo su responsabilidad ya que traen algunas pruebas ya hechas según ellos en sus casas.

Martes 25 de febrero de 2003.

Lectura: A la mayoría los veo que llevan un control de su condición física ya que anotan los resultados obtenidos y los comparan con los anteriores y con los demás compañeros.

Metalectura: A un par de ellos he visto que han hecho un poco trampa y les he comentado que si no los voy a valorar o puntuar por ello, no tienen por qué mentir o engañar. Solamente son datos para ellos, para comprobar sus evoluciones.

Martes 3 de junio de 2003.

...observar, bastante más que ver o mirar...

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.

Lectura: La evaluación ha sido a través de la observación directa que he tenido sobre la sesión y que ha sido positiva.

Metalectura: Hay una serie de alumnos que tienen una mayor dificultad para captar los contenidos y tendrán mayor dificultad también para conseguir los objetivos, con los cuales habrá que trabajar de forma más individualizada.

Martes 25 de marzo de 2003.

Lectura: La evaluación ha sido de observación directa.

Metalectura: Objetivos y contenidos creo que se consiguen de forma genérica, pienso que tenemos que seguir exigentes para que se consigan los de la U.D.

Es muy fácil comprobar si conseguimos o no los objetivos por que lo vemos de forma manifiesta, además en esta sesión les he preguntado directamente y así lo han confirmado ellos mismos.

Jueves 27 de marzo de 2003.

Lectura: Se consiguen completar los contenidos y también los objetivos.

La evaluación es de observación directa.

Metalectura: Se consigue completar los objetivos y los contenidos con mayor facilidad de lo que pensaba, este es un contenido muy diferente al que han trabajado habitualmente y aunque tienen cierto recato y pudor, logran superarlo mostrando incluso, muestras de júbilo.

Mediante una evaluación basada en la observación directa compruebo que poco a poco los alumnos encajan, superan e incluso se divierten con este tipo de actividades.

Martes 1 de abril de 2003.

Es un compromiso revisar la práctica educativa por parte de todos los integrantes del proceso, e incluso es interesante que se haga por personas ajenas a este, compartiendo valores y actitudes que se convierten en referente de la acción educativa y de la propia evolución del progreso en los alumnos y alumnas. La evaluación ha de ser motivadora y debe generar actitudes de superación y aumento progresivo de virtudes como autoestima y responsabilidad. Debe contribuir a que el educador y educando conozcan sus limitaciones y debe ofrecer pautas para superarlas.

6. RECURSOS, MATERIAL, INSTALACIONES

...responsabilizarse de los medios y recursos, badenes de un camino sinuoso...

Responsabilizarse es afrontar la libertad de sus propios actos. Cuando se responde de las decisiones que toma personalmente o de las que acepta venidas de otros.

Lectura: Hacen los ejercicios propuestos y asumen su función los encargados del material.

Metalectura: Esto lo hacen dentro de un relativo orden que considero que siempre se puede mejorar.

Martes 4 de marzo de 2003.

Lectura: Se ha conseguido dejar todo igual que cuando comenzamos.

Metalectura: Aunque para la recogida del material he tenido que llamar la atención apelando a la colaboración de todos. Tienen bastante conocimiento sobre las preguntas cívico-ecológicas.

Martes 20 de mayo de 2003.

Responsable en definitiva es el que se compromete, con las decisiones de su libertad.

Lectura: Este sentido ha fallado su responsabilidad ante situaciones como el cuidado del material, la atención o consideración de las tareas de otros compañeros, la justa valoración de los alimentos y en la limpieza de la instalación.

Metalectura: No se ha asumido por completo la responsabilidad, ha fallado más de lo que esperaba.

Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.

Lectura: Se han tomado diversas decisiones que entrañan cierta responsabilidad en esta sesión.

Metalectura: Se ha recogido todo el material utilizado y con agua y una bayeta se han dejado las mesas limpias de restos de pintura.

Martes 29 de abril de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» III.

7. CONTEXTO CURRICULAR

El paradigma contextual añade el componente del medio como un elemento mediacional 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 esta; se crea una interacción entre el profesor, el alumno y el propio contexto, mediando los elementos curriculares en las pretensiones y acontecimientos escolares.

...rectificar es de sabios... ...o la capacidad de adaptación al contexto...

La educación no es una actividad lineal, ni los programas son elementos inamovibles, ni corsés que aprisionan, sino elementos que guían el proceso. En Educación Física, dónde el entorno físico es cambiante y los contextos de aprendizaje son múltiples, a veces se hace necesario modificar lo programado de manera inicial y adaptarse a las nuevas situaciones.

Lectura: Hemos tenido que cambiar toda la programación prevista para esta sesión, pero rápidamente lo hemos adaptado con juegos muy motivantes para ellos.

Metalectura: Como ya hemos indicado la imprevisión del tiempo hace que pasen estas cosas, por lo que hay que improvisar sobre lo programado y adaptarnos a las nuevas circunstancias.

Jueves 9 de enero de 2003.

Lectura: Creo que se han conseguido los objetivos parcialmente.

Hemos tenido que plantear otros contenidos diferentes a los inicialmente previstos. No he podido trabajar la flexibilidad que es lo que pretendía trabajar en esta alternativa de sesión por las pérdidas reiteradas de tiempo.

Metalectura: Aunque los objetivos y los contenidos hoy no los hemos podido trabajar en su utilidad se ha dado una situación para trabajar los valores que es lo que en este programa se pretende de forma clara.

Martes 18 de febrero de 2003.

Lectura: Por las circunstancias de estas sesiones anteriores hemos tenido que readaptar la programación y poner la gymkhana al Jueves 6 por lo que la sesión de hoy ha sido de repaso y recuerdo de las principales cualidades físicas. En líneas generales hemos cumplido los objetivos y contenidos previstos.

Martes 4 de marzo de 2003.

La capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones creadas por el contexto escolar, son una muestra de maduración y una señal inequívoca de que han asumido responsabilidades individuales y colectivas.

Lectura: Asumen la responsabilidad de que hay que adaptarse a las circunstancias, con independencia de lo que se tenga previsto.

Metalectura: Porque lo han hecho, con resignación pero sin poner ningún impedimento.

Martes 27 de febrero de 2003. Estaba previsto el «Gran juego para crecer por dentro» III pero por causa de la lluvia...

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: AUTOESTIMA

La construcción de la autoestima es la piedra angular que permitirá a los niños desarrollar con plenitud lo que llevan dentro.
Dorothy C. Briggs

VALOR:	AUTOESTIMA
CAMPO:	3.1.- ALUMNOS (TRATADOS INDIVIDUALMENTE)
CATEGORÍAS:	1. Rendimiento.
	2. Sentimiento de competencia, valía personal, capacidad.
	3. Motivación, actitud ante las cosas.
	4. Expectativas.
	5. Equilibrio psíquico.
	6. Eficacia, resolución de problemas.
	7. Vínculos sociales.
	8. Alegría.

La autoestima consta de múltiples facetas o concepciones, de manera que cada persona no tiene un único autoconcepto, estable e inamovible, sino que tiene diferentes percepciones y valoraciones que no tienen por que coincidir.

Quiles Sebastián, M. J. (2002)³⁶, considera a la autoestima, como autoevaluación personal en diferentes ámbitos, que se articula en base a tres componentes:

Componente cognitivo: Es el autoconcepto personal, la descripción que tiene cada uno de sí mismo en las diferentes dimensiones de su vida. Incluye la opinión que se tiene de la propia personalidad y conducta, así como las ideas, creencias, etc. sobre sí mismo.

Componente afectivo: Es el resultado de la valoración que realizamos de la percepción de nosotros mismos, lo que genera un sentimiento de lo favorable y lo desfavorable, lo agradable y desagradable. Supone un juicio de

³⁶ Quiles Sebastián, María José (2002). *Taller de mejora de la autoestima*.

valor sobre nuestras cualidades personales, la respuesta afectiva ante la percepción de uno mismo.

Componente conductual: Es el proceso final de la valoración anterior, que se plasma en la decisión e intención de actuar. Lógicamente, nuestras acciones vendrán muy determinadas por la opinión que tengamos de nosotros mismos y del esfuerzo que estemos dispuestos a realizar para conseguir el reconocimiento (propio y de los demás) por nuestras acciones.

Así pues, se puede identificar el autoconcepto como la representación mental que el sujeto tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual en un momento dado. Rosenberg, M. (1965)³⁷, uno de los autores que más repercusión ha tenido en este ámbito, lo definió como «*la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto*».

Por su parte, la autoestima se presenta como la conclusión del proceso de autoevaluación: cada persona tiene un concepto de sí mismo y después se valora en función de éste, lo que determina un «nivel concreto» de autoestima que refleja el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo.

La estrecha relación entre el autoconcepto y la autoestima es evidente: si la autoimagen (o autoconcepto) satisface a la persona la valoración es positiva, por lo que eleva la autoestima. En cambio, cuando la autoimagen no satisface al sujeto se produce una valoración negativa que provoca, a su vez, el descenso de la autoestima. Así pues, la autoestima mejora o empeora cuando lo hace el autoconcepto.

Para Bonet, J. V. (1998)³⁸ la autoestima como concepto multidimensional, que engloba, entre otros, las siete «*Aes de la autoestima*»: «*Aprecio, aceptación, afecto, atención, autoconsciencia, apertura y afirmación*». La persona que se «*autoestima*» lo suficiente posee, en mayor o menor grado, las siguientes características:

³⁷ Rosenberg, M (1965) *Society and the Adolescent Self Image*. Princenton. N. J. Princenton University Press.

³⁸ Bonet, J. V. (1998) *Aprender a quererse*. Málaga. Editorial Manantial.

- Aprecio de uno mismo como persona, independientemente de lo que pueda hacer o poseer, de tal manera que se considera igual, aunque diferente, a cualquier otra persona.
- Aceptación tolerante de sus limitaciones, debilidades, errores y fracasos, reconociendo serenamente los aspectos desagradables de su personalidad.
- Afecto: Actitud positiva hacia sí mismo, de tal manera que se encuentra bien consigo mismo dentro de su piel.
- Atención y cuidado de sus necesidades reales, tanto físicas como psíquicas.
- Autoconsciencia, es decir, darse cuenta del propio mundo interior, y escucharse a sí mismo amistosamente.
- Apertura, actitud abierta y atenta al otro, reconociendo su existencia.
- Afirmación, lo que parte del reconocimiento de que no podemos vivir de forma aislada e independiente de los demás.

La visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo influye de manera decisiva en las elecciones y toma de decisiones, y en consecuencia, conforma el tipo de vida que nos creamos, nuestras actividades y valores. Desde niños vamos construyendo nuestro propio concepto, nuestra autoimagen, el sentido de nosotros mismos con arreglo a los mensajes que recibimos de nuestros padres, hermanos, familiares, amigos y maestros. Tal y como estas personas nos consideran, así creemos que somos desde nuestros primeros años. No es, por tanto una cuestión marginal o de relativa importancia, sino algo esencial.

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, en cuanto componente evaluativo del concepto de sí mismo, si logramos que sea elevada, constituye la mejor garantía de que una persona no va a convertirse en un problema, en principio, pero además la autoestima elevada es el pronostico más fiable de madurez mental y psíquica y de una vida feliz, sobre todo los niveles altos de autoestima no descienden durante la adolescencia y la juventud.

1. RENDIMIENTO

...hacia una nueva y más amplia forma de entender el concepto de rendimiento...

Tierno Jiménez, B. (2000)³⁹ habla de rendimiento escolar insuficiente o circunstancial cuando el alumno pasa por un bache de su vida escolar que acaba por superarse y no afecta apenas a la autoestima y al sentimiento de competencia del alumno. Por el contrario, el rendimiento insuficiente cuando es crónico, es decir, se arrastra desde los primeros años de la escolaridad, constituye el fracaso escolar en su sentido más apropiado y puro.

Se hace necesario plantear una nueva y más amplia forma de entender el concepto de rendimiento. Las limitaciones intrínsecas del alumnado son sin duda causa del miedo al fracaso ante una determinada actividad. A veces las capacidades del alumno, por los motivos que sean, se encuentran por debajo de lo normal.

Lectura: MON, NOE, TAT y MIR, se han quedado en el gimnasio acabando de poner los carteles conmigo.

Metalectura: MON, NOE, TAT y MIR han optado por esa decisión por que pienso que no les gusta demasiado la actividad física, y se sienten mas a gusto colgando los dibujos y carteles en la pared del gimnasio.

Martes 13 de marzo de 2003.

Lectura: LAU está bloqueada, dice que ella no hará nada pues dice que tiene una gran sensación de ridículo.

ANA plantea problemas de salud para evitar hacer la actuación el próximo día, dice que es alérgica y no podrá realizarlo.

Metalectura: A veces creo que no se esfuerza por intentar superarse por que LAU pienso que tiene menos sensación de ridículo que el resto de compañeros nombrados anteriormente.

TAT creo que está nerviosa y tiene como otros compañeros cierta incertidumbre e inseguridad ante las pruebas.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lo que sí nos preguntamos en este momento, ante la muy clara asociación del concepto de «rendimiento» con las notas obtenidas, y de las notas obtenidas con el conocimiento de las posibilidades y limitaciones por parte de algunos alumnos, es: ¿será necesario avanzar hacia una reconceptualización, hacia una nueva y más amplia forma de entender el concepto de Rendimiento? ¿No será que la asociación única rendimiento /puntuación /calificación/ conocimientos, es una asociación limitada y demasiado restringida para las múltiples formas en las que un alumno concreta los aprendizajes logrados? La respuesta para nosotros está clara: se trata de que a través de determinadas actividades el alumnado se perciba como es,

³⁹ Tierno Jiménez, Bernabé (2000) *El fracaso escolar*. Escuela de padres. La Familia.Info.

esté satisfecho consigo mismo y valore sus actuaciones, independientemente de las de los demás. Nos agrada que así suceda.

Lectura: Están tomando referencias concretas de su condición con relación a los demás, y sobre todo ven su propia evolución.

Metalectura: Empiezan a comprobar sus propias evoluciones y algunos se sorprenden gratamente de lo que ya han progresado.

Martes 25 de febrero de 2003.

El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y equilibrio psíquicos.

Lectura: Algunos alumnos han descubierto sus posibilidades con relación a sus capacidades para aguantar con cansancio, sed, calor, dolor de piernas, etc.

Metalectura: Además han hecho un esfuerzo por superarse soportando estos inconvenientes los que menos condición física tienen y lo han superado sin problemas.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

2. SENTIMIENTO DE COMPETENCIA, VALÍA PERSONAL, CAPACIDAD

...tener confianza en las capacidades personales, la profecía autocumplida...

Estas ideas, también son facetas que caracterizan la autoestima y el autoconcepto. Para Tierno Jiménez. B. (1994)⁴⁰ «la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y el respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos».

Lectura: Tienen dificultades para hablar en público para representar a su grupo, aunque cuando la actividad es dinámica se integran todos en el grupo sin problemas.

Metalectura: Muy pocos son capaces de exponer abiertamente un razonamiento en público representando a su grupo, aunque no tienen pudor dentro de los subgrupos la mayoría, mucho menos cuando la actividad es colectiva y se pueden solapar o anonimizar en el grupo.

Martes 1 de octubre de 2002.

Lectura: He procurado que valoren su nivel de elasticidad.

Metalectura: Algunos se retiraban antes de esforzarse demasiado porque consideraban que iban a realizar una marca baja, y por lo tanto desconsiderados por los demás.

Martes 22 de octubre de 2002.

⁴⁰ Tierno Jiménez, Bernabé (1994) *Valores Humanos. Primer Volumen*. Madrid. Taller Editores. S.A.

La opinión que se tenga de su rendimiento influirá en su auto-evaluación y en su autoestima. Si la persona piensa que no vale para nada, que no está capacitada, ni puede alcanzar ninguna meta es difícil que se esfuerce y trabaje para lograrlo. A la inversa, el fenómeno bien conocido de las «*profecías autocumplidas*» pone de manifiesto que las opiniones de uno mismo ejercen un importante efecto en la propia actuación. De hecho, alguien con gran confianza en sí mismo puede rendir mucho más de lo que sería de esperar, teniendo en cuenta su edad o su capacidad.

Lectura: JJA tiene una condición física muy baja. CRIS, TAT, ANA y otras creen que tienen una condición física más baja de lo que tienen en realidad. Metalectura: Seguramente no se ha recuperado del accidente. Están con un poco de sobrepeso y se han retirado antes, en mi opinión por que no han querido seguir esforzándose.
Jueves 24 de octubre de 2002.

Según Branden, N. (1995)⁴¹ la autoestima «*es la confianza en nuestra capacidad de pensar, en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos de la vida*». La confianza, es nuestro derecho a triunfar y a ser felices; el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, de tener derecho a afirmar nuestras carencias y necesidades, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar de nuestros esfuerzos.

Lectura: En lo referente al manejo y conducción de balón hay algunos que no tienen ningún dominio, esto les hace sentirse mal. Metalectura: Especialmente los alumnos y alumnas que han tenido poco contacto con un balón de fútbol.
Jueves 14 de noviembre de 2002.

Lectura: He estimulado a los alumnos para valorar las habilidades propias y ajenas. Metalectura: Los que tienen menos dominio y control del balón los noto a veces, mas desenganchados de la actividad, aunque intento estimularlos.
Martes 26 de noviembre de 2002.

Llegados a este punto conviene hacer una reflexión sobre el temor excesivo a equivocarse, que en ocasiones presenta el alumnado. Hay algunos alumnos que se arriesgan poco, tienen temor a equivocarse, y este temor los paraliza. Con frecuencia presentan ansiedad frente a las tareas y a veces presentan bloqueos o sensación de impotencia ante la práctica de las mismas.

Lectura: algunos alumnos creo que tienen un autoconcepto muy bajo, se muestran muy inseguros. Metalectura: Algunos alumnos creo que tienen un autoconcepto muy bajo, se muestran muy inseguros.
Martes 18 de marzo de 2003.

⁴¹ Branden, Nathaniel (1995) *Los Seis Pilares de la Autoestima*. México. Paidós Mexicana S.A.

Lectura: MIR no ha venido preparada para realizar su exposición de Expresión corporal.

Metalectura: La razón que dice es que tiene otros exámenes y no la puede preparar, pero le he dado muchas salidas, haciéndolo con otros compañeros (CAR) a la que le ha puesto mil excusas para hacerlo, conmigo mismo y dándole la oportunidad de hacerlo con quien quisiera y nunca le ha parecido bien. En mi opinión es su sentido del ridículo, y su baja autoestima es lo que le impide realizar esta actividad.

Jueves 12 junio de 2003.

El concepto que tenemos de nosotros mismos no es algo heredado, sino aprendido de nuestro alrededor, mediante la valoración que hacemos de nuestro comportamiento y de la asimilación e interiorización de la opinión de los demás respecto a nosotros. La importancia de la autoestima radica en que nos impulsa a actuar, a seguir adelante y nos motiva para perseguir nuestros objetivos. En otros momentos del desarrollo de las sesiones los alumnos expresan sentimientos de competencia, valía personal o capacidad según la percepción del profesor.

Lectura: ENR. Que habitualmente es un alumno discreto hoy debido a que sobresale sobremanera en velocidad ha sido una inyección de moral y autoestima para él.

Metalectura: Se notaba como disfrutaba comprobando que era el que más velocidad tenía de la clase, aunque, eso sí, sin procurar menospreciar a nadie.

Martes 4 de febrero de 2003.

Lectura: De forma genérica he notado que los alumnos se han sentido muy sueltos y liberados.

Metalectura: A pesar de que hay algunos alumnos que todavía les cuesta, noto un gran avance en este contenido.

Jueves 3 de abril de 2003.

...un concepto cambiante, fruto de la educación y las experiencias vividas...

Esta valoración de nosotros mismos, no es estática o permanente, sino que se modifica durante toda la vida, como resultado de las nuevas experiencias de interacción con el mundo físico y social. Por tanto, la autoestima no nos viene dada desde el nacimiento, sino que se va formando (y consolidando) a partir de los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que hemos ido recogiendo a lo largo de nuestra vida, fundamentalmente en las edades de formación.

Lectura: TAT, JMM y ANA se superan con facilidad y se integran bastante en las actividades.

PAB ha estado muy participativo y muy desinhibido.

ENR posiblemente sea el más tímido.

Metalectura: TAT, JJM y ANA hacen un esfuerzo por superarse y consiguen y disfrutar de las actividades.

PAB a veces está por encima de todos con un gran nivel de actividad y desenfreno.

ENR es el alumno con mayor sensación de ridículo, pero a la vez es el que más se esfuerza por superarse y por participar en las actividades aunque le cueste.

Jueves 3 de abril de 2003.

Lectura: Me es grato comprobar como los alumnos de forma general comprueban su evolución y entienden de una forma fehaciente que su esfuerzo les ha servido para algo, para mejorar su condición física.

Metalectura: Es esto precisamente lo que pretendemos trabajar, que cada vez más conozcan sus posibilidades en cada una de las pruebas y comprueben sus evoluciones.

Martes 3 de junio de 2003.

Lectura: Un número importante ha vencido la timidez y ha aportado ideas cuando lo ha creído conveniente sin preocuparse demasiado de mi opinión o la de otros compañeros.

Metalectura: Ser capaz de hablar en público y ante una cámara y una grabadora de audio no es fácil, por esa razón algunos no han intervenido mucho o lo han hecho de una forma entrecortada, insegura y con frases muy cortas, alguno lo ha hecho casi con monosílabos.

Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.

3. MOTIVACIÓN, ACTITUD ANTE LAS COSAS

...la motivación, esa palanca que mueve la conducta...

Pardo, A. y Tapia, J. A. (1990)⁴² consideran que la motivación en educación es el «conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta». Esta definición aún pareciendo sencilla, trata un fenómeno bastante complejo y colindante con una serie de conceptos como autoestima, intereses, actitud, aspiración, rendimiento, etc., con los que está íntimamente ligado y se les llega a confundir. De hecho, esos conceptos son utilizados como medida indirecta y a veces directa, de la motivación. (Cuánto más rinde un alumno ¿más motivado está?). Así, habría que entender que el mostrarse esquivos, poco activos y con poca determinación, negativos ante la tarea suele ser un factor que refrenda una línea negativa con relación a la autoestima y al autoconcepto:

Lectura: JES. Sigue con sus formas de llamar la atención haciendo tonterías en la proyección del video.

JMM y JAI están muy inquietos.

Metalectura: La mayoría de sus compañeros no le han hecho mucho caso pero algunos, los más inmaduros ríen sin tener en cuenta lo que acordamos.

Parece ser que no les llama mucho la atención el video.

Martes 14 de enero de 2003.

⁴² Pardo, A. y Tapia, J. A. (1990) *Motivar en el Aula*. Madrid. UAM.

Lectura: NOE Y MIR siguen mostrándose de una forma poco participativa porque les cuesta relacionarse con los demás.

Metalectura: NOE y MIR las he presionado para participar más, la primera lo ha conseguido con esfuerzo visible, la segunda le cuesta algo más.

Martes 22 de abril de 2003.

Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos. A veces la disposición para las tareas es entusiasta, con prontitud y motivación por lo que el éxito de éstas suele estar asegurado y con ello la mejoría en lo que a autoestima y autoconcepto se refiere.

Metalectura: Pues continuamente pedían intervenir o incluso arrollaban con la palabra para proponer sus ideas a la hora de elaborar nuestras propias normas, prueba de su gran interés y de que han captado la necesidad de organizarnos y de reglamentar nuestra forma de comportarnos en la relación con los demás.

Martes 1 de octubre de 2002.

Metalectura: Compruebo que tienen interés por la actividad e intervienen con cierto orden e incluso con argumentos muy interesantes.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Lectura: A MIR le he dado un refuerzo positivo intencionado.

A TAT la he visto especial mente animada y motivada.

Metalectura: Ha estado colaborando en el reparto de material y ayudando a los compañeros cuando se les iba el balón.

En algunas ocasiones le he dicho que se esforzaba poco y se ausentaba bastante de la actividad, ahora que está trabajando creo oportuno reforzárselo.

Jueves 6 de febrero de 2003.

El profesor debe tener en cuenta que la motivación es un factor más, entre los múltiples determinantes de la conducta de nuestros alumnos, igualmente se debe considerar que no hay una sola teoría que explique globalmente toda la conducta de los alumnos en sus actuaciones en el centro escolar.

Lectura: ENR y PAB se han quedado al final y han vuelto a realizar todo el recorrido para recoger las pistas.

Metalectura: Estos dos alumnos los he visto muy motivados y con gran afán de colaboración tienen un alto grado de responsabilidad, aceptar ellos mismos volver a realizar el recorrido otra vez no es normal.

Jueves 20 de febrero de 2003.

Como afirma Nuñez, J. C. y González-Pumariega, S (1996)⁴³ «la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar». De ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación.

4. EXPECTATIVAS

...expectativas personales, un mundo por venir o por traer...

El control sobre el tándem *expectativa-prejuicio* pasa porque los profesores autoanalicen los anclajes donde ambos se enraízan, sobre todo si las expectativas no son positivas: características físicas del alumnado, logros anteriores, resultados de tests, comportamiento, etc.

Las expectativas también conforman un elemento que incide de una manera determinante en la autoestima y el autoconcepto.

Lectura: Intuyo que el autoconcepto puede estar algo bajo en algunos, a juzgar por sus intervenciones, en otros al contrario.

Metalectura: Creo que no entienden muy bien qué tiene que ver esto con la EF. a pesar de que se lo he explicado.

Jueves 26 de septiembre de 2002.

Lectura: Valoran sus ejecuciones unos en sentido positivo y otros en sentido negativo, dependiendo de su nivel de aspiración en el logro.

Metalectura: Unos de forma positiva y otros de forma más negativa.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

El grupo de referencia puede desarrollar expectativas condicionantes sobre sus componentes, esperando de ellos que las actitudes, normas, contenidos y papeles predominen sobre las del grupo clase, pudiendo darse en algunos casos *colisiones de valores*. El profesor debe incidir de manera positiva a través de sus retroalimentaciones e incentivos, sobre el alumnado con menores expectativas.

Lectura: A NOE intento aportarle refuerzos positivos.

MIR también he intentado reforzarla porque se aparta bastante del grupo.

Metalectura: Por que desde el punto de vista motriz se subestima quizás debido a su poca corpulencia, aunque esto no ocurre en otros aspectos.

MIR es muy introvertida y como la anterior es bastante débil, aparte de que en esta Unidad Didáctica la veo más activa e integrada por lo que no paro de recordarle que estoy muy contento de sus progresos en cuanto a su actitud.

Vsp martes 11 de febrero de 2003.

⁴³ Nuñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas, pp. 53-72.

A medida que el alumnado madura, puede cambiar de grupos de referencia y ensayar y aprender papeles más convenientes, cuyas *expectativas* se convertirán en nuevas plataformas de motivación. Por razones de economía cognoscitiva, el alumnado tiende a unificar y a transferir esquemas y procesos de un sistema a otro, por lo que no es extraño que en la escuela ensaye comportamientos aprendidos en otros ámbitos.

*Lectura: JJM ha andado muy suelto, muy desinhibido.
Metalectura: JJM tiene una personalidad muy desprendida por lo que en esta U.D. creo que será mas positivo.
Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.*

*Lectura: Hoy han estado todos los alumnos bastante concentrados discutiendo, planteando sus propuestas y ensayando sus representaciones, coreografías... etc.
Metalectura: He notado un alto grado de compromiso con respecto a la actividad, incluso algunos alumnos que les cuesta centrarse en el trabajo habitualmente.
Jueves 8 de mayo de 2003.*

La barrera que representa el mayor obstáculo para los logros y el éxito, no es la falta de talento o habilidad, sino, más bien, el hecho de que aquellos, llegado a cierto punto, se vean excluidos del autoconcepto, la propia imagen de quiénes somos y que es apropiado para cada uno. Cuando la posibilidad de logro se consigue que persista gracias a la tarea, hay que dar por bueno el esfuerzo y los sinsabores.

*Lectura: Todos han asumido el reto de conseguir los recorridos establecidos.
Metalectura: La consecución o no de los objetivos de tipo actitudinal relacionados con valores y hábitos lo puedo comprobar de una manera más clara, en sesiones menos directivas donde puedo estar más pendiente de otro tipo de tareas que no sea la propuesta de actividades propiamente dicha.
Jueves 20 de febrero de 2003.*

*Lectura: Han sido capaces de representar una idea a través del modelado.
Metalectura: Creo que han valorado que son capaces de representar ideas mediante el modelado y que cuando se ponen a realizar cualquier tarea con seriedad son capaces de hacer cosas muy interesantes.
Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.*

5. EQUILIBRIO PSÍQUICO

...la autoestima, un factor clave para un buen ajuste emocional y cognitivo...

En los últimos años la literatura psicológica ha recomendado abundantemente que hagamos una valoración positiva de nosotros mismos,

que nos queramos a nosotros mismos, que tengamos una autoestima elevada. De alguna manera se piensa que una autoestima favorable es la mejor manera de prevenir los desajustes emocionales.⁴⁴

En ocasiones aparecen conductas durante el desarrollo de las sesiones que ponen en entredicho el equilibrio psíquico de las personas protagonistas.

Lectura: JOR.E. Lo he visto estos días muy revoltoso distraído y además molesta a los demás de una forma intencionada. Junto a FIG les he dado una responsabilidad en el control de una estación para la comprobación de su Condición Física.

GAB. Continuamente molesta a sus compañeros e interrumpe.

FIG. Es muy nervioso y tiene escaso autocontrol.

JMM. Deambula por la clase de forma totalmente descontrolada.

Vdr martes 15 de octubre de 2002.

Lectura JES. No tiene control y actúa con conductas muy desajustadas. Además es un niño de coeficiente intelectual muy bajo, tiene problemas familiares con una familia desestructurada.

Metalectura; En clase acordamos en días pasados no dar demasiada importancia a sus actuaciones negativas.

Vsr jueves 14 de noviembre de 2002.

El gran interés suscitado por la autoestima tanto en el ámbito científico y educativo como en la población general, viene determinado porque se considera un factor clave en el desarrollo de un buen ajuste emocional y cognitivo, una buena salud mental y unas relaciones sociales satisfactorias. Las personas que se encuentran bien consigo mismas suelen sentirse a gusto en la vida, son capaces de afrontar y resolver con seguridad los retos y las responsabilidades que ésta les plantea. Por el contrario, la baja autoestima es una fuente permanente de inseguridad e insatisfacción personal y se considera como un importante factor de riesgo para el desarrollo de numerosos problemas psicológicos tales como trastornos de la alimentación, depresión, ansiedad, etc.

Lectura: MIR dice que ella no va a realizar nada, no ha preparado nada.

TAT y LAU y otros alumnos que decían que no iban a realizar nada; unos porque les daba vergüenza, otros por que no se entendían con el grupo, otros porque tenían poco tiempo y no podían reunirse en casa para ensayar y otros por otras razones.

Metalectura: He estado hablando con otros compañeros de otros grupos para que la incluyan en sus actuaciones, pero representantes tanto de un grupo como de otro me han comentado que se lo han propuesto a MIR pero que ella mantiene una actitud cerrada y un tanto arisca, habla muy poco con el resto de la clase y siempre se mantiene muy distante. Yo he estado un rato hablando con ella y dice que prefiere hacerlo sola, aunque no me da

⁴⁴ López Martínez, Mario (dir.) (2004) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Eirene. Alberto Acosta Mesas. Tomo Primero. Universidad de Granada. Junta de Andalucía. Consejería de Andalucía. Lorenzo Higuera Cortés.

ninguna razón. Sin hacer más problema le he estado proponiendo ideas que puede realizar ella sola como mimo, baile, squech...etc. Y parece que ha optado por realizar un mimo.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

Lectura: He recordado a MIR que le queda realizar su Exposición de Expresión Corporal y ella me ha pedido que se lo aplace para la semana que viene.

Metalectura: Como sé la dificultad que supone para ella le he dicho que si desea que algún compañero le ayude o lo haga con ella y yo mismo me he ofrecido para que lo hagamos juntos; ella ha rechazado todas mis propuestas, veremos a ver lo que hace.

Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.

El autoconcepto personal y emocional, que se refiere a los sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la seguridad y confianza en sus posibilidades, se muestra en determinadas actividades prácticas a lo largo del curso, por parte de determinados alumnos.

Lectura: MIR ha vuelto a venir sin traer preparada la representación de Expresión Corporal he vuelto a darle otro plazo hasta el Martes que viene pero, le he dicho que lo haga con otro compañero e incluso conmigo mismo.

Metalectura: Ha elegido hacerlo con CAR; por otra parte, para intentar darle más confianza le he pedido que se lleve «Nuestro libro de oro, nuestro libro de honor» para hacer los rótulos de los diferentes valores, de alguna forma pretendo reforzar su autoestima por que rotula muy bien.

Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.

Lectura: Crea una sensación desigual al comprobar y comparar sus marcas.

Metalectura: Algunos preguntan si es mucho o poco la marca que han hecho y yo intento reforzarlos o estimularlos para que se superen a través de la práctica de actividad física de forma más sistemática.

Jueves 17 de octubre de 2002.

Lectura: TAT, JMM y ANA se superan con facilidad y se integran bastante en las actividades.

Metalectura: TAT, JMM y ANA hacen un esfuerzo por superarse y consiguen y disfrutar de las actividades.

Jueves 3 de abril de 2003.

Lectura: JCO me ha comentado que aprecia mucho el trabajo que supone preparar las sesiones de EF.

Metalectura: Ha sido otra situación reconfortante que alguien valore el trabajo ajeno.

Martes 20 de mayo de 2003.

...los efectos del ejercicio sobre la salud psicológica, en niños y adolescentes...

Específicamente sobre niños y adolescentes se han realizado revisiones sobre el tema que estamos tratando. Entre las más recientes podemos

destacar en primer lugar la de Biddle, S. J. (1993: 200 y ss.)⁴⁵, que afirma como síntesis «*que el estudio de los beneficios del ejercicio en la salud psicológica requiere una expansión en la investigación pediátrica, e indica que aunque la evidencia actual con adultos es positiva en términos generales, permanecen sin resolver satisfactoriamente una serie de cuestiones metodológicas*».⁴⁶

No obstante, dado el hecho de que el ejercicio físico puede tener efectos emocionales positivos y que algunos alumnos sufren problemas emocionales, los argumentos racionales de los efectos preventivos y terapéuticos del ejercicio que se usan desde la perspectiva biológica, se pueden también aplicar a la temática psicológica. Indica asimismo Biddle, S. J. (1993) «*que uno de los temas clave a los que se enfrentan los educadores en este momento es el desarrollo de la autoestima en los niños y adolescentes*». En consecuencia, los efectos beneficiosos potenciales del ejercicio físico sobre este aspecto es un tema importante a tener en cuenta e investigar con más profundidad en el futuro, tanto desde el punto de vista de la salud como desde el punto de vista educativo.

*Lectura: JES. Hoy vuelve a hacer gala de su inmadurez, ha empezado a gemir y a realizar una especie de gemido o lloriqueo, de forma repetitiva.
Metalectura: Su intención no es otra que llamar la atención.
Via martes 21 de enero de 2003.*

*Lectura: JES. sigue con su interpretación individual de las cosas. Aunque está en el grupo y deambula hacia un lado y hacia otro realmente está encerrado en sí mismo y tiene muy poca capacidad para trabajar en grupo asumiendo unas normas y unas responsabilidades.
Metalectura: Precisamente por esta razón los compañeros del grupo de una forma oculta, subterránea, sin hacerlo muy explícito intentan evadirlo, o evitarlo en la organización de los grupos.
Vsc jueves 23 de enero de 2003.*

Calfas, K. y Taylor, W. (1994)⁴⁷, analizaron la literatura existente sobre este tema en las edades comprendidas entre los 11 y los 21 años. Como resultado de dicho análisis concluyeron que se encuentra una evidencia de carácter moderado entre la práctica de la actividad física y ciertos beneficios psicológicos para los niños y los adolescentes. En este sentido el efecto más consistente que encontraron acerca de la salud psicológica es el aumento de la

⁴⁵ Biddle, S. J. (1993) «Children. Exercise and Mental [Health](#)». *International Journal of Sport Psychology*. Núm. 24. Págs. 200–216.

⁴⁶ Este aspecto de salud psicológica y la influencia que la actividad física tiene sobre la misma, se tratará con mayor profundidad en el apartado del análisis del diario dedicado al valor salud.

⁴⁷ Calfas, K. y Taylor, W. (1994) «Effects of Physical Activity on Psychological Variables in Adolescents». *Pediatric Exercise Science*. Núm. 6. Págs. 302–314.

autoestima, aspecto considerado clave en el ámbito educativo por Biddle, S. J. (1993)⁴⁸ tal como hemos visto. Así mismo, también encuentran una relación entre la práctica del ejercicio físico y una disminución de la ansiedad entre los sujetos practicantes.

Orientados sobre los efectos concretos de la actividad física en la salud psicológica, existen estudios que permiten determinar que un trabajo específico de flexibilidad sobre adolescentes produce como resultado una reducción en los niveles de ansiedad. También se ha encontrado como conclusión de investigaciones sobre alumnos de enseñanza secundaria, que la condición física y la salud psicológica están significativamente relacionadas, resultando beneficiosa en este sentido una mejor condición física. (Pulgarín Medina, M. C. 2000)⁴⁹.

Lectura: JOR. E, MIR y JAI han mantenido una conducta esquiva, en algunos ejercicios se inhibían y buscaban de forma intencionada hacer una actividad diferente a la planteada.

JES y FIG en vez de sentarse en el suelo cuando hemos dado la información inicial, se han tumbado y les he llamado la atención.

Metalectura: Estos dos alumnos están de forma sistemática molestandose, tienen una gran falta de madurez.

JES es un niño Limite y tenemos convenido el grupo dejarle pasar algunas conductas de este tipo. En cambio FIG es un niño de aldeas Infantiles, creo que le faltan referencias de conducta por parte de sus progenitores y esto lo manifiesta en clase a parte que no puede estar ni un solo momento en la misma posición por su hiperactividad, pero pienso que tiene sentimientos nobles comprende sus errores, pero a veces no puede evitarlos.

Martes 18 de marzo de 2003.

Como conclusión de conjunto acerca de la influencia de la práctica de la actividad física en la salud de los niños y adolescentes, se desprende que los factores cuantitativos solamente no constituyen por sí solos el único factor de influencia respecto al tema que estamos tratando.

6. EFICACIA, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

...lo importante es tomar conciencia que se puede aprender a resolver problemas...

La resolución de problemas ha sido una cuestión ampliamente debatida a lo largo de la historia de la pedagogía, que además goza de una permanente actualidad. Aspectos como sistema general de resolución de problemas o

⁴⁸ Biddle, S. J. (1993) «Children. Exercise and Mental Health». *International Journal of Sport Psychology*. Núm. 24. Págs. 200–216.

⁴⁹ Pulgarín Medina, María del Carmen (2000) «La infancia y el deporte. Perspectivas desde el punto de vista de la Psicología». *Revista Digital*. Año 5. Núm. 18. Buenos Aires. Febrero 2000.

adiestramiento en tareas curriculares específicas para convertir al alumno en un experto en la materia, han sido objeto de diversas investigaciones, muchas de las cuales han llegado a ser controvertidas. En opinión de Mayer, R. E. (1986),⁵⁰ diversos estudios experimentales indican que algunas personas parecen poseer mayor aptitud que otras para resolver problemas, la que parece contribuir al éxito en la vida diaria, permitiéndoles administrar mejor el tiempo, aprender rápidamente y eliminar bloqueos mentales que impiden la creatividad, entre otras cosas.

Lectura: JES se ha quedado sin equipo por que estábamos impares y nadie quería ir con el según su versión.

Metalectura: He optado por formar pareja con él, pero he comprobado que también se autoexcluye, para ser centro de atención.

Jueves 9 de enero de 2003.

Lectura: No todos son capaces de inventarse, ni de defender su lema.

Metalectura; Algunos son capaces de decirlo pero si tienen que dar argumentos más sólidos no son capaces de enlazar las ideas.

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

Lectura: JOR.E, CAM, MIR, ENR, LAU En momentos puntuales se han sentido por que les daba vergüenza afrontar la actividad. Ellos han expuesto excusas de que estaban cansados, que tenían que irse antes, que no encontraban pareja...

Metalectura: La realidad según mi opinión, es que cuando les surge un conflicto interior derivado de la poca autoconfianza o autoestima intentan evadirse de la actividad en vez de afrontar el problema. De todas formas esto les ha pasado en momentos puntuales de la sesión.

Jueves 8 de mayo de 2003. Actividad Extraescolar IV: Sesión de bailes de salón: El pasodoble.

Existe un problema siempre que el estado actual es diferente de una situación o meta deseada, y lo resolvemos cuando logramos pasar de una condición a la otra. Una tendencia muy común del ser humano es la de rehuir aquellos problemas que no podemos resolver fácilmente, imponiéndose a sí mismo limitaciones que no tendrían por qué existir.

Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están mas permeables para asimilar las actitudes que entrañan los valores que trabajamos: Aceptación y participación del baile (aeróbic) sin ningún problema, incluso los niños que creía que iban a tener más problemas.

Metalectura: Personas del grupo que nunca creí que superaran esta situación han salido airosos, aportando ideas y soluciones que me han sorprendido gratamente como la aceptación y participación del baile (aeróbic) sin ningún problema.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

Lectura: ENR. Que habitualmente es un alumno discreto hoy debido a que sobresale sobremanera en velocidad ha sido una inyección de moral y autoestima para él.

⁵⁰ Mayer, Robert E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.

Metalectura: Se notaba como disfrutaba comprobando que era el que más velocidad tenía de la clase, aunque, eso sí, sin procurar menospreciar a nadie.

Martes 4 de febrero de 2003.

Cuando los alumnos se sienten capaces de resolver los problemas que se les plantean y además lo hacen con cierta eficacia suelen resultar favorecidos sus niveles de autoestima. La eficacia en la resolución de conflictos nos proyecta una mejoría en la autoestima a todos los que intervenimos en esta vía pacífica para resolver los problemas.

Lectura: A esta reunión que se celebró en la sala de profesores del colegio acuden como representantes del curso tres alumnas y cuatro alumnos, el delegado (PAB) y otros dos más JMM.

Metalectura: Hay que poner una norma nueva referente al robo o apropiación indebida de algo ya que no figura en nuestra normativa.

Hay que revisar las normas ya que son demasiado blandas y no resulta demasiado «caro» contravenirlas.

Reunión Extraordinaria Nº 1: Sobre los hechos ocurridos el día anterior en la clase de EF.

Lectura: PAT, NOE, ELI, CRIS han tenido un buen comportamiento.

Metalectura: Unas por que tienen más experiencia en actividades relacionadas con el baile y otras por que están haciendo un verdadero esfuerzo de superación.

Jueves 8 de mayo de 2003. Actividad Extraescolar IV: Sesión de bailes de salón: El pasodoble.

7. VINCULOS SOCIALES

...el proceso de aceptar las pautas de comportamiento social...

La socialización es un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. Este desarrollo se observa no sólo en las distintas etapas evolutivas, sino también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un grupo a otro.

Se puede describir la socialización desde dos puntos de vista: objetivamente; a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo; en cuanto proceso que moldea al sujeto y lo adapta a las condiciones de una sociedad determinada, y subjetivamente; a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad. Algunos ejemplos del proceso de socialización en nuestro grupo de alumnos, nos muestran la dificultad de compartir un proyecto y unos objetivos comunes.

Lectura: FIG. No atiende a normas.

JAI. Todo el rato se queja de que los demás le molestan.

CAR. JORG. Son muy inoportunos cuando hablan.

JJO es muy quisquilloso.

NOE. Se ha sentado un momento.

Metalectura: Es muy inquieto y además está hipermotivado por esta actividad.

En realidad es él el que no deja a los compañeros y estos repelen sus actuaciones.

El actúa de una forma muy inmadura.

A veces creo que no se dan cuenta, por que cuando yo explico algo se ponen a charlar con unos compañeros dándome la espalda.

Se siente molesto por todo, y le da mucha importancia a cosas insignificantes para los demás.

Por lo que ha realizado la actividad de forma moderada.

Dice que se sentía mal, y le he dicho que se relaje un poco, porque tiene ataques epilépticos.

Vsc jueves 7 de noviembre de 2002.

Lectura: JES. Nadie quería que fuera en su equipo.

FIG y JORG. Han molestado durante toda la sesión pero especialmente al final cuando empezábamos el juego de aplicación.

Metalectura: He tomado la decisión que él se pondrá siempre en el equipo que elija y nadie podrá ponerle objeción.

La veo bastante débil y prefiere hacer esta tarea antes de hacer actividad más intensa donde se siente peor.

En este momento he tomado la decisión de salirme de clase.

Vdr martes 12 de noviembre de 2002.

Lectura: JES. No tiene control y actúa con conductas muy desajustadas. Además es un niño de coeficiente intelectual muy bajo, tiene problemas familiares con una familia desestructurada.

Metalectura: Aparte de ser una niña con apariencia muy débil y «enfermiza», tiene un carácter un poco áspero y desagradable por lo que los compañeros la rehuyen.

En clase acordamos en días pasados no dar demasiada importancia a sus actuaciones negativas.

Vsr jueves 14 de noviembre de 2002.

La socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad, a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad. La integración en el grupo precisa de diferentes condicionantes, entre ellos la aceptación de normas y valores compartidos por todos, pero sobre todo es necesario el deseo de integrarse y compartir, sino es difícil conseguirlo.

Lectura: NOE Y MON. Les cuesta mucho integrarse con el resto.

MIR. Es endeble y hace poco por integrarse.

Metalectura: Son muy delicadas y físicamente débiles, no tienen habilidades deportivas en Fútbol y esto hace que se aislen y se separen del grupo

Los demás tampoco lo intentan.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Lectura: NOE y MIR creo que tienen dificultades de integración con el resto del grupo.

Metalectura: Intentan jugar solas o hacer las actividades aislándose de los demás.

Martes 17 de diciembre de 2002.

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

Según Usátegui Basozabal, E. (2003)⁵¹, en su análisis «*La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?*» los hechos sociales son exteriores al individuo. El hecho social en definitiva, es el modo de actuar, pensar y sentir, exteriores al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se lo imponen. Por tanto, la educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea.

Lectura: JES se ha quedado sin equipo por que estábamos impares y nadie quería ir con el según su versión.

Metalectura: He optado por formar pareja con él, pero he comprobado que también se autoexcluye, para ser centro de atención.

Vía jueves 9 de enero de 2003.

Lectura: MIR y NOE se han mostrado todo el tiempo poco receptivas y han evitado buscar a los compañeros o parejas para integrarse en los juegos.

GAB, JAI Y FIG. al final no ha presenciado la puesta en escena del pequeño juego de representación.

Metalectura: Como he comentado otras veces MIR y NOE, se suelen automarginar en muchas ocasiones y en esta actividad que hay que mostrarse en diferentes situaciones ante los demás se hace más patente. Y han sido incapaces de realizar la actividad final, aunque tampoco he querido presionarles demasiado para no bloquearlas ni dejarlas en evidencia.

GAB, JAI y FIG no se han esperado a ver la pequeña representación de al menos 20" y han cogido la pelota del curso y se han puesto a jugar sin mi consentimiento por lo que han tenido que restablecer la norma incumplida N° 1.

Martes 25 de marzo de 2003.

Es frecuente encontrar buenos vínculos y relaciones sociales entre las personas que gozan de una buena autoestima.

Lectura: En estos juegos no quedan tan marcadas las diferencias.

Metalectura: Al contrario todos se unen para conseguir un objetivo por lo tanto la aportación de todos y cada uno de los individuos es interesante, esto creo que les hace ganar autoestima.

Jueves 31 de octubre de 2002.

⁵¹ Usátegui Basozabal, Elisa (2003) «*La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?*». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 14. Núm. 1. Págs. 175–181.

Lectura: Un número importante ha vencido la timidez y ha aportado ideas cuando lo ha creído conveniente sin preocuparse demasiado de mi opinión o la de otros compañeros.

Metalectura: Ser capaz de hablar en público y ante una cámara y una grabadora de audio no es fácil, por esa razón algunos no han intervenido mucho o lo han hecho de una forma entrecortada, insegura y con frases muy cortas, alguno lo ha hecho casi con monosílabos.

Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.

8. ALEGRÍA

...aprende a sonreír a la vida y ella te sonreirá...

Desde una perspectiva general, también se han encontrado ciertas relaciones entre las evaluaciones de autoestima y las de felicidad o de bienestar subjetivo. Las personas que dicen sentirse felices y satisfechas con su vida se valoran mucho a sí mismas.

No conocemos bien si es su sentimiento de realización personal el que lleva a los alumnos a una elevada autoestima o si las relaciones causales entre ambas medidas deben invertirse, pero parece razonable asumir que el afianzamiento de la autoestima va a llevar al alumnado a una sensación de plenitud en la realización personal, aunque a veces este sentimiento no sea generalizado en todos los ámbitos de la conducta.

Lectura: MIR los compañeros opinan que tiene un carácter fuerte y arisco y a veces estúpido con ellos. Eso contrasta con su carácter jovial y bastante hablador que mantiene en su casa.

Martes 6 de mayo de 2003.

El valor de la alegría está alejado del egoísmo porque todas las personas están primero que la propia, es saber darse sin medida, sin interés, por el simple hecho de querer ayudar con los medios que cada uno tiene a su alcance. Lo que más apreciamos es aquello en lo que más esfuerzo se pone para alcanzarlo, preparándose más y mejor, y los beneficios a obtener serán consecuencia de ese empeño.

Lectura: Algunos vienen plétóricos de alegría para mostrarme como han aprendido alguna habilidad.

Metalectura: Lo cual quiere decir que los que tienen menos dominio de las habilidades que vemos se les nota más el aprendizaje que experimentan y los manifiestan más cuando lo aprenden.

Martes 3 de diciembre de 2002.

Lectura: He notado a los alumnos sonreír, divertirse y disfrutar bastante de la actividad.

Metalectura: Incluso alumnos que habitualmente, se muestran más distantes, menos comunicativos con el resto del grupo hoy los he visto bastante contentos y participativos.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Que la educación es un camino que tiende hacia el bien, es una idea universal, susceptible de muchas formulaciones, Labake, J. C. (1995)⁵² considera *«que si la alegría es la conciencia del bien, parece clara la consecuencia de que ha de ser vista como fin de la educación»*.

Lectura: TAT, JMM y ANA se superan con facilidad y se integran bastante en las actividades.

Metalectura: TAT, JMM y ANA hacen un esfuerzo por superarse y consiguen y disfrutar de las actividades.

Jueves 3 de abril de 2003.

Lectura: El resto de los alumnos que se han quedado sin realizar la sesión han tenido un comportamiento aceptable y el de ELI, ENR, CAM y PAB ha sido excelente.

Metalectura: ELI, ENR, CAM y PAB precisamente por esta razón les he pedido que se incorporen a la sesión al final de esta.

Martes 6 de mayo de 2003

⁵² Labaké, Julio César (1995) *Es posible educar*. Buenos Aires. Santillana S.A.

La autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y el respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.
Bernabé Tierno

VALOR:	AUTOESTIMA
CAMPO:	3.2.- GRUPO CLASE
CATEGORÍAS:	1. Material, instalaciones, cosas.
	2. Profesor y colaboradores. (Cuando los hubiere).
	3. Grupo clase. (Los demás compañeros).
	4. Individuos o subgrupos.
	5. Sí mismos.(Rendimiento, competencia personal, motivación)
	6. Expectativas.
	7. Salud y equilibrio psíquico.
	8. Eficacia, resolución de problemas.
	9. Vínculos sociales.
	10. Alegría.
	11. Reglas y normas.
	12. Actividades y tareas.
	13. Currículo.

1. MATERIAL, INSTALACIONES, COSAS

En las clases de Educación Física al igual que en las de cualquier otra área educativa, los medios y los materiales sobre los cuales puede descansar la estructura docente resultan de una importancia incuestionable. La tan citada y buscada calidad docente dicen Giménez Fuentes Guerra, F. J. y Díaz Trillo, M. (2002: 38)⁵³ «tiene en los recursos y materiales un caballo de batalla para muchos docentes, aunque en ocasiones se exagera su valor». La novedad que supone el material no habitual, así como las relaciones de utilidad que se establecen, modifican o afianzan la dinámica de la clase.

Lectura: Ha llegado material nuevo de Educación física y gran parte de alumnos se han abalanzado sobre las cajas que estaban abiertas para cogerlo.

⁵³ Giménez Fuentes Guerra, Francisco J. y Díaz Trillo, Manuel (2002) *Diccionario de Educación Física en Primaria*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Hemos trabajado con los periódicos y algunas revistas de temas deportivos. Metalectura: Es un material nuevo y llama mucho la atención pero nadie les ha dado permiso para cogerlo y menos para utilizarlo. A veces son poco dóciles y no tienen un claro sentido del deber, de lo que deben o no deben hacer por la lógica de la razón.

Ellos prefieren que no se hable de forma teórica y llevarse los periódicos a su casa en vez de trabajar en clase algunos aspectos de las actitudes, hábitos o valores en la hoja de trabajo y reflexión.

Martes 29 de octubre de 2002.

Lectura: Gran parte del grupo ha colaborado en la recogida de material y limpieza.

Metalectura: La predisposición para recoger el material y dejar todo limpio y ordenado ha sido excelente a excepción de algunos que tenían una recuperación en la hora siguiente y les he pedido que se fueran un poco antes y sin recoger.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

Metalectura: Les he repartido de forma gratuita parte del material con el que vamos a trabajar este año en «La Carpeta del Alumno».

Martes 24 de septiembre de 2002.

2. PROFESOR Y COLABORADORES (CUANDO LOS HUBIERE)

En lo referente a la autoestima del grupo de clase, referida a la actitud del alumnado con respecto al profesor y colaboradores que han podido participar en el desarrollo de las sesiones, el grupo clase ha manifestado conductas dispares. Según se expresa en el análisis del profesor, comenzamos por resaltar aspectos negativos al principio del curso y estos se van regulando a medida que avanzamos, aumentando los comentarios positivos sin llegar a ser estos del todo generalizados.

Lectura: He utilizado las molestias ocasionadas por FIG y JORG para decir que si no se me permitía dar la clase con armonía me iba. He decidido marcharme aprovechando esta coyuntura que es que estaban jugando a fútbol, para volver a intentar crear un conflicto en sus conciencias.

Metalectura: Automáticamente han venido unos cuantos alumnos a buscarme pidiéndoles que les perdone y que todos no pueden pagar por que algunos no sepan comportarse. Yo les he comentado que eso es un problema del grupo y este tiene que controlar a sus individuos por el bien de éste.

Martes 12 de noviembre de 2002.

Lectura: El grupo valora tus habilidades.

Metalectura: Noto una ligera toma de conciencia de cara a la consideración a las explicaciones del profesor, quizá también incida el hecho de que estoy bastante afónico.

Martes 19 de noviembre de 2002.

3. GRUPO CLASE O LOS DEMÁS COMPAÑEROS

La identidad del grupo, se asocia con lo que es idéntico o similar y se refiere a la relación que tiene una persona entre su ser individual y su ser colectivo, tomando en cuenta las características que lo hacen ser permanente en un grupo, comunidad o institución. Es la adolescencia, la etapa en la que el alumnado experimenta el sentimiento de que es un ser humano único, con sus características inherentes, preferencias y aspiraciones propias para definir lo que es, lo que quiere ser y, además, que es él quien controla su propia vida. Con ello conforma y consolida su identidad, formando parte de un colectivo.

Lectura: En general todavía no existe una clara conciencia de grupo a nivel práctico, de lo importante que es tener una buena Educación cuando se ha de vivir en común.

Algunos no asumen la importancia de su trabajo para los objetivos del grupo.

Metalectura: Es necesario que el grupo se aprecie más como grupo.

Martes 8 de octubre de 2002.

Lectura: Al final han conseguido realizar entre todos y de forma colaborativa el gran puzzle.

Metalectura: Lo cual supone que todos se han unido para conseguir un objetivo común. que era lo que pretendíamos para desarrollar algunos aspectos de los valores.

Jueves 16 de enero de 2003.

Del Real, I. (2004)⁵⁴ manifiesta «que una persona intentará mantener su permanencia en un grupo si éste refuerza los aspectos positivos de su identidad personal y social. La connotación positiva de pertenencia está vinculada a la necesidad de una valoración positiva de sí mismo, por lo que su pertenencia depende en mucho de que el grupo al que pertenece o desea pertenecer sea valorado positivamente en relación a otros grupos».

Los grupos de clase con alta identidad se caracterizan porque en ellos sus miembros mantienen o aumentan su autoestima, mejoran la concepción que tienen de sí mismos, mantienen o mejoran su prestigio ante los demás y propician que se tenga una mejor imagen personal ante la colectividad escolar.

Lectura: Hoy el grupo lo he visto muy predispuesto hacia la actividad. Han aceptado los grupos mixtos que se han propuesto.

Metalectura: Probablemente por las mismas razones anteriores los alumnos han evitado plantear problemas en la organización de grupos mixtos.

Jueves 20 de febrero de 2003.

Lectura: Ha estado muy unido muy participativo y muy compacto. Se ha realizado una convivencia fuera del recinto escolar no solo por parte de los alumnos del curso, sino los de otros cursos como son 2º de ESO, 1º y 2º de

⁵⁴ Del Real, Isaac (2004). Identidad personal y partidista. *La Nación*. Nº 2237. Diciembre 2004.

Madera y alumnos del Curso de Educación Especial; además de los profesores.

Metalectura: Estas actividades son muy interesantes sólo por la felicidad y emociones que despiertan en los niños pero además han resultado excelentes por la convivencia de toda la comunidad educativa en un entorno natural privilegiado, donde además hemos conocido diferentes aspectos de la cultura del entorno, de su flora, de su fauna y algunos aspectos geológicos, y para rematar la jornada hemos hechos unos juegos cooperativos de diversión en el entorno, como «el quema cooperativo» donde nadie se elimina, «el tiro a la caja», «el disco volador», etc.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

La cohesión del grupo expresa la manera colectiva, unitaria y permanente de sentir, de pensar, de querer y se aprecia por los criterios de unidad y de estabilidad. Para Rioux, G. y Chappuis, R. (1979: 7)⁵⁵, «*la unidad consiste en acciones y reacciones coincidentes consigo mismas, y la estabilidad en la continuidad del grupo en el tiempo*». Pero esta cohesión no se da de golpe, llega a serlo, moldeado por la voluntad común, y esto cuesta esfuerzo y cesiones de unos y otros.

Lectura: Algunos comentan que los grupos deben formarse de forma libre y no por orden de lista.

Metalectura: En el fondo esta idea lo que encubre es el deseo de ponerse siempre los mismos y evitar el sexo contrario.

Jueves 30 de enero de 2003.

Lectura: El comportamiento general de los alumnos en la sesión ha sido mucho mejor, los he visto más integrados e interesados en la sesión.

Metalectura: El resultado ha sido una mayor participación y un alto grado de alegría en la sesión.

Al grupo lo he visto más desinhibido por que creo que les gusta la música y expresarse utilizando esta como medio. Lo han hecho con cierto pudor, aunque en bastantes ocasiones he notado un esfuerzo por perder esa sensación de ridículo.

A veces están tan ensimismados en la compleja red de comunicaciones que se establecen en las actividades que tardan en cortar cuando hemos de volver a plantear otra tarea.

Jueves 24 de abril de 2003.

La clave de esta cohesión está en que exista identificación con las personas que conforman su grupo; que esperen aumentar su autoestima y valoren de manera positiva la autoestima de los demás; que se esfuercen por mejorar la imagen del conjunto.

Lectura: Ha existido un buen comportamiento de los alumnos con los de Educación Especial.

He notado una mayor integración y convivencia entre grupos que en salidas anteriores.

Metalectura: En otras actividades extraescolares no ha existido una integración entre grupos como es el caso de esta actividad donde la

⁵⁵ Rioux, George y Chappuis, Raymond (1979). *La cohesión del equipo*. Valladolid. Editorial Miñón.

interrelación ha sido mayor ha habido una especie de fusión y de fiesta de relación colectiva.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

4. SUBGRUPOS O INDIVIDUOS

En las personas dice Del Real, I. (2004)⁵⁶ «cada etapa de su desarrollo tiene su propia crisis; sin embargo, cuando la confianza en sí mismo es afectada y cuando existe discrepancia entre los conceptos que conforman el «sí mismo», es difícil que la persona llegue a desarrollar autonomía e iniciativa, llegar a ser laborioso y construir la identidad personal y social». Pero también una sobrevaloración de sus capacidades puede acarrear algunos problemas.

Lectura: Intentan demostrar su fuerza a toda costa aunque para ello tengan que humillar al compañero. Intentan hacer prevalecer su yo, su individualidad por encima de las demás.

Metalectura: Aunque pienso que en la mayoría de las ocasiones no lo hacen tanto por humillar o ridiculizar a nadie, sino, más bien por intentar resaltar sobre los demás o reafirmar su personalidad.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.

...la timidez,... ...el miedo a relacionarse con los otros se puede superar...

Un rasgo esencial de la personalidad adolescente es la timidez a mostrarse ante el grupo. En Educación Física por sus especiales características, hay múltiples actividades que precisan de las relaciones entre los participantes. La timidez como rasgo personal, es la propensión a responder con exagerada ansiedad, autoconciencia y reticencia en una gran variedad de contextos sociales; una persona con alto rasgo de timidez, experimentará mayor excitación que una persona con baja timidez, independiente del nivel de amenaza interpersonal en la situación, es decir, se entiende timidez como un componente fundamental de la estructura y organización de la personalidad. Estos comportamientos los hemos comprobado en nuestro grupo.

Lectura: Tienen dificultades para hablar en público para representar a su grupo, aunque cuando la actividad es dinámica se integran todos en el grupo sin problemas.

Metalectura: Muy pocos son capaces de exponer abiertamente un razonamiento en público representando a su grupo, aunque no tienen pudor dentro de los subgrupos la mayoría, mucho menos cuando la actividad es colectiva y se pueden solapar o anonimizar en el grupo.

Martes 1 de octubre de 2002.

⁵⁶ Del Real, Isaac (2004). Identidad personal y partidista. *La Nación*. Nº 2237. Diciembre 2004.

*Lectura: Han ocupado zonas externas en el espacio.
Metalectura: La ocupación de zonas externas dentro del espacio donde se desarrolla la actividad creo que es debido a la inseguridad con la que se siente gran parte del grupo y para evitar mostrarse ante los demás.
Martes 25 de marzo de 2003.*

*Lectura: Noto que algunos alumnos tienen un gran sentido del ridículo, aunque compruebo una ligera superación.
Metalectura: Noto que algunos alumnos siguen teniendo un gran sentido del ridículo, pues están manteniendo las mismas sensaciones que en la clase anterior, aunque ha habido menos alumnos ruborizados, sobre todo al final que han sido capaces de bailar todos, menos los ya mencionados.
Martes 1 de abril de 2003.*

Dentro de este mismo marco, cabe señalar que para algunas personas, la timidez puede ocurrir como un estado ocasionalmente experimentado, que es dependiente de la situación, pero para otros, la timidez parece funcionar como una característica con estabilidad temporal y también situacional.

*Lectura: Noto que algunos alumnos tienen un gran sentido del ridículo, pues están muy ruborizados cuando tienen que expresarse ante sus compañeros o se sienten observados. Reaccionan con actitudes evasivas o se inhiben.
Martes 25 de marzo de 2003.*

*Lectura: Hay un grupo importante que se les nota más inhibidos como es el caso de YOL, ELI, LAU, ANA, ROC, ENR. y contrasta con otros claramente desinhibidos como es el caso de PAT, FIG, JMM, CRI, NDR... Otros están en una situación intermedia como es el caso de JJA, JOE, JOG, MON, JAI, JES...
Ha habido un momento en el que había que bailar todos sueltos y agrupados en el centro de la forma más rápida posible en que parecía una explosión de júbilo.
Metalectura: En todo colectivo hay diferentes niveles siempre de aptitud y de disposición pero lo importante es que todos, incluido MIR creo que hacen un esfuerzo por manifestarse.
Creo que ha sido la parte culminante de la sesión, pues se han desatado las inhibiciones en toda clase de movimientos plenos de energía unos más coordinados y otros menos.
Jueves 27 de marzo de 2003.*

La timidez, el miedo a relacionarse con los otros se puede superar. Conocer las causas que provocan la timidez y potenciar la autoconfianza son los dos primeros pasos que se han de dar para solucionar el problema.

*Lectura: Un número importante ha vencido la timidez y ha aportado ideas cuando lo ha creído conveniente sin preocuparse demasiado de mi opinión o la de otros compañeros.
Metalectura: Ser capaz de hablar en público y ante una cámara y una grabadora de audio no es fácil, por esa razón algunos no han intervenido mucho o lo han hecho de una forma entrecortada, insegura y con frases muy cortas.
Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.*

La relación con el grupo específicamente en la relación con los iguales, que siendo una parte significativa del contexto escolar, representa otro agente importante de socialización en el adolescente. La interacción con sus iguales afecta al desarrollo de su conducta social, proporcionando al alumnado muchas posibilidades de aprender normas sociales, así como las claves para diferenciar entre comportamiento adecuado e inadecuado en el ámbito social. La pertenencia a un grupo de iguales, fuera de las fronteras familiares, le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de conducta en un círculo más abierto.

Lectura: Hay dos o tres alumnos que no se sienten bien haciendo expresión corporal por que evitan expresarse como pueden.

Metalectura: Casi de una forma sistemática ocupan espacios distantes o se esconden donde pueden ser menos observados y disimular su escasa participación.

Jueves 24 de abril de 2003.

Lectura: Hay tres alumnos que están dudando y no saben muy bien si se van a acoplar en un grupo existente, lo van a realizar individualmente o si van a formar un grupo entre ellos.

Metalectura: De estos tres alumnos y después de hablar con ellos cada uno a tomado una determinación, uno se junta con otro grupo en el que sólo hay niñas, otra va a realizar un mimo ella sola y la tercera, dice que lo siente; pero ella no hace nada simplemente por que le da vergüenza.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Roca Villanueva, E. (2004: 12)⁵⁷ considera «que la relación con otras personas es nuestra principal fuente de bienestar; pero también puede convertirse en la mayor causa de estrés y malestar, sobre todo, cuando carecemos de habilidades sociales». Abunda en este concepto, al entender que «los déficits en habilidades sociales nos llevan a sentir con frecuencia emociones negativas como la frustración o la ira, y a sentirnos rechazados, infravalorados o desatendidos por los demás».

El papel de ciertos contenidos como facilitadores de autoestima personal y grupal, se hace patente en las actividades de expresión corporal, dónde se propicia la desinhibición, la eliminación de complejos y la integración y sentido de pertenencia al grupo.

Lectura: Se han organizado en tres grandes grupos: Uno sólo lo componen niñas y van a realizar una coreografía de un baile de actualidad. Otro sólo lo componen niños y van a realizar una pequeña representación teatral sobre una lucha entre dos bandas urbanas. Un tercer grupo mixto va a realizar otra coreografía de una canción actual.

Metalectura: La actitud de los tres grupos ha sido bastante positiva ya que han estado muy centrados en sus representaciones, interpretaciones y

⁵⁷ Roca Villanueva, Elia (2004) *¿Cómo mejorar tus habilidades sociales?* Valencia. Edita ACDE.

coreografías, aunque como es lógico en cada grupo había personas más trabajadoras que otras, más responsables que otras de cara a la actividad.
Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: Aceptación y participación del baile (aeróbic) sin ningún problema, incluso los niños que creía que iban a tener más problemas.
Metalectura: Personas del grupo que nunca creí que superarán esta situación han salido airosos, aportando ideas y soluciones que me han sorprendido gratamente como la aceptación y participación del baile (aeróbic) sin ningún problema.
Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

5. SÍ MISMOS

En el apartado o categoría SÍ MISMOS hemos incluido varias subcategorías. Entre ellas, las relativas a:

- a) Rendimiento.
- b) Competencia, valía personal y capacidad.
- c) Eficacia y resolución de problemas.

Pueden considerarse juntas si se estima oportuno, aunque las diferencien ligeros matices que en los comentarios y anotaciones del profesor a veces son difíciles de calibrar.

a) RENDIMIENTO

Como señala Aguiló, A. (2003)⁵⁸, «a veces parece como si sólo existieran dos tipos de personas; unas que se sobrevaloran, cayendo así en actitudes más o menos engreídas o prepotentes y otras (que son quizá las menos), que se infravaloran, que únicamente son capaces de ver en su personalidad los aspectos negativos y las deficiencias».

Algunos ejemplos de los primeros tipos de personas, respecto al rendimiento:

Lectura: Creo que tienen una idea casi desmedida por ganar.
Metalectura: Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.
Jueves 17 de Octubre de 2002

Lectura: Lo importante para los alumnos/as es ganar a costa de lo que sea.
Metalectura: Para ello hacen trampa pillerías, evitan ir con los que saben menos o con niñas...
Martes 22 de octubre de 2002.

⁵⁸ Aguiló, Alfonso (2003) *Autoestima y educación*. www.interrogantes.net

Algunos ejemplos de los segundos tipos de personas, respecto al rendimiento:

Lectura: Lo valoran su autoconcepto al comprobar su propia condición física reflejada en una batería de test.

Metalectura: Los que consideran que han hecho marcas grandes presumen de estas abiertamente, los que consideran que no ha sido así hacen lo contrario y callan. Doy fe de que existen estas dos tendencias.

Jueves 10 de octubre de 2002.

Lectura: Valoran sus ejecuciones unos en sentido positivo y otros en sentido negativo, dependiendo de su nivel de aspiración en el logro.

Metalectura: Unos de forma positiva y otros de forma más negativa.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

b) COMPETENCIA, VALÍA PERSONAL, CAPACIDAD

Cuando la persona aprende a respetarse a sí misma, y a no compararse de forma negativa e inútil con los demás, tiene entonces mayor facilidad para tomar conciencia de su propia singularidad, competencia y valía personal.

Lectura: Algunos hacen críticas bastante negativas de sí mismos en relación a este tests.

Metalectura: Sobre todo si se comparan con compañeros que son coordinados en esta prueba y la ejecutan de forma exitosa, repercutiendo de forma negativa, por su baja autoestima. Digamos que comienzan la prueba con una actitud previa de fracaso, de desgana, de pudor. etc.

Martes 29 de octubre de 2002.

Lectura: Valoran sus propias ejecuciones y las comparan con sus compañeros

Metalectura: Querer superarse supone saber que se tiene algo pero queda también algo por mejorar lo cual supone una percepción ajustada de sí mismo.

Martes 10 de diciembre de 2002.

Lectura: Algunos están acomplejados y quien se consideran más veloces sacan pecho.

Metalectura: Quienes se consideran más veloces sacan pecho, pero no noto mala intención.

Martes 4 de febrero de 2003.

Es decisivo comprender que cada ser humano posee unas virtualidades propias que sólo él mismo o con la ayuda de los demás miembros del grupo, puede llegar a mejorar, proponiéndose metas a las que se siente atraído y que llenarán de contenido su existencia.

Lectura: Me es grato comprobar como los alumnos de forma general comprueban su evolución y entienden de una forma fehaciente que su esfuerzo les ha servido para algo, para mejorar su condición física.

Metalectura: Es esto precisamente lo que pretendemos trabajar, que cada vez más conozcan sus posibilidades en cada una de las pruebas y comprueben sus evoluciones.

Martes 3 de junio de 2003.

Lectura: Hay un grupo de alumnos que son muy trabajadores.

Metalectura: Son los que tiran hacia delante del grupo para sacar los trabajos.

Martes 21 de enero de 2003.

... el juego nuestro gran aliado...

El juego, como fenómeno cultural en el periodo de formación y por su carácter de elemento dinámico confirmador de la personalidad humana, ha sido analizado y sigue siendo materia de interés para todas las personas que estudian al hombre como fenómeno global. Decroly, O. y Monchamp. E. (1986)⁵⁹ destacan en el juego *«el placer y la alegría que les son inherentes y el hecho de no implicar un fin consciente al margen de la propia acción del juego.»* Nuestro grupo no es una excepción y el aspecto lúdico del juego proporciona nuevas situaciones de aprendizaje.

Lectura: Al ser este Gran Juego o «Juego para crecer por dentro» algo diferente al primero los he visto expectantes y con cierta ansiedad para ver cómo eran las pruebas.

En general el grupo clase ha estado bastante activo y centrados en las actividades.

Metalectura: Al principio han estado expectantes y con cierta ansiedad por que veían un gran despliegue de material por muchos espacios y también algunos alumnos de magisterio disfrazados que han colaborado en la realización de la gymkhana, pero según la evaluación que hemos hecho al final de la clase de E.F la norma general ha sido.

Es cierto que el grupo ha estado bastante activo y han acabado bastantes cansados del ajetreo, ya que la Gymkhana dura casi dos horas y así lo han comentado al final.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Lectura: Al final se les ha dado a todos un diploma como ganadores al grupo en su conjunto.

Han aplaudido al final de la sesión como síntoma de alegría por la actividad realizada.

Metalectura: He podido comprobar como la aceptación y motivación que tienen con estas actividades ayuda a la integración de los alumnos de E.E y los de 1º de ESO «Normales».

Merece la pena esforzarse por realizar estas actividades cuando compruebas que tienen una gran aceptación y los alumnos no ofrecen problemas.

Creo que la aceptación de forma unánime por parte del grupo de los dos alumnos que han pedido disculpas ha sido un gran paso hacia delante, porque aparentemente los dos alumnos por su comportamiento tienen cierto rechazo por parte de los compañeros.

⁵⁹ Decroly, Ovide y Monchamp, Ernest. (1986) *El juego educativo. Iniciación a la actividad motriz e intelectual*. Madrid. Morata. (Original publicado en 1914).

El aplauso final a la sesión supone unas buenas vibraciones por parte de docentes y discentes.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

El juego ofrece variedad en las experiencias motrices, representando una situación contextualizada de aprendizaje por su carácter global, de esta forma suscita situaciones de interacción social, posibilitando además su propio conocimiento de posibilidades y limitaciones.

Lectura: Los alumnos han descubierto cosas buenas que ni siquiera sospechaba que las tenían, de la misma forma también han comprobado que tienen cosas que no son tan buenas y que deben mejorar, según las opiniones de sus compañeros.

Metalectura: Esto lo hemos descubierto sobre todo en el juego N° 1, 5, 7, 12, juegos en los que muchos alumnos se han quedado bastante sorprendidos.

Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.

c) MOTIVACIÓN:

Para Bernardo, J. (1991: 122)⁶⁰ «el fracaso de muchos educadores radica en que no motivan convenientemente en sus clases». Por consiguiente, «la motivación es una de las preocupaciones más graves que tienen actualmente los profesores» (Gallego, C. 1990: 75)⁶¹.

Una de las paradojas de nuestro área de conocimiento la plantea Del Villar, F. (1993)⁶² cuando expone que «la motivación en el alumnado llega a ser muy elevada debido a la necesidad vital de movimiento que tienen los niños, por lo que se hace complicado canalizar esta excesiva demanda en una estructura organizativa eficaz». Continúa este autor afirmando que «sólo cuando se consigue el control del grupo es posible diseñar organizaciones eficaces que derivarán en una mayor participación del alumnado y, por tanto, en el aumento de la motivación». Es entonces cuando se presentan las condiciones ideales para conseguir los aprendizajes.

⁶⁰ Bernardo, J. (1991) *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid. Rialp.

⁶¹ Gallego, C. (1990). «La motivación en el aula» en Marcelo, C. (Dir.) *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla. D.I.D. Págs. 173–236.

⁶² Del Villar Álvarez, Fernando. (1993) *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita. Granada. Universidad de Granada.

Lectura: Noto a los alumnos hipermotivados. Cada uno esta en su trabajo, Tienen una actitud positiva en cuanto a la responsabilidad en el trabajo.
Metalectura: A veces esta situación tiene aspectos negativos ya que les cuesta atender a las nuevas explicaciones, y es necesario que pase cierto tiempo hasta que todos estén pendientes.
Martes 26 de noviembre de 2002.

Lectura: He podido comprobar que han estado bastante motivados, ya que los ejercicios de velocidad en el fondo favorecen un espíritu competitivo intentando demostrar algunos compañeros que son más veloces que otros.
Metalectura: Esto si es de forma sana, sin menosprecio de nadie no me preocupa ya que es un elemento alentador.
Quizás por la motivación intrínseca que estos entrañaban.
Martes 4 de febrero de 2003.

Como ya hemos comentado, a pesar de ser un problema significativo la motivación del alumnado para muchos profesores, cuando hablamos de profesores de Educación Física no puede considerarse la motivación hacia la práctica un problema importante, con lo que coincidimos con los resultados de Del Villar Álvarez, F. (1993) en su investigación sobre la labor del profesor en la clase: «*Verdaderamente era una Educación Física diferente a la que ellos estaban acostumbrados pero que les gustaba mucho más ésta que la otra*» (entrevista 1, 591–594).

Lectura: Una vez que hemos comenzado la actividad los he visto muy motivados y resolutivos.
Metalectura: Hasta tal punto es esto así, que hemos tenido que realizar una prueba más de las que teníamos previstas, esto creo que ha sido por que parten de una experiencia previa ya que es la tercera vez que hacen las pruebas ya saben tanto la dinámica como la forma de realizarlas. Aparte de que han asumido cierta sensibilidad.
Martes 3 de junio de 2003.

6. EXPECTATIVAS

Las expectativas que nuestros alumnos tienen como grupo, se ven influenciadas de manera positiva o negativa dependiendo del nivel de maduración de las personas que lo conforman. Las expectativas de logro, pueden llegar a influir, mejorando o empeorando aspectos determinados de motivación o desmotivación.

Lectura: Intuyo que puede estar algo bajo en algunos, a juzgar por sus intervenciones, en otros al contrario.
Metalectura: Creo que no entienden muy bien qué tiene que ver esto con la E.F a pesar de que se lo he explicado.
Jueves 26 de septiembre de 2002.

*Lectura: He procurado que valoren su nivel de elasticidad.
Metalectura: Algunos se retiraban antes de esforzarse demasiado por que consideraban que iban a realizar una marca baja, y por lo tanto desconsiderados por los demás.
Martes 22 de octubre de 2002.*

*Lectura: En líneas generales veo un intento de autosuperación individual y grupal.
Metalectura: En general noto un intento de superación, aunque está es desigual, lo cual quiere decir que los alumnos no se han «abandonado» en la consecución de sus objetivos.
Jueves 5 de diciembre de 2002.*

7. SALUD Y EQUILIBRIO PSÍQUICO

Este apartado se analizará de forma concreta en el valor Salud.

8. EFICACIA, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Eficacia y autoestima son inseparables, ya que desarrollar la autoestima no es otra cosa que aplicar la convicción de que somos competentes para vivir. Hablamos de una competencia que no puede basarse en sensaciones y autoconvencimientos, sino en la realidad y en el esfuerzo y constancia que requiere alcanzar los objetivos. La persona eficaz sabe gestionar sus capacidades dedicando a cada tarea u objetivo el tiempo y los recursos necesarios, consiguiendo lo que se pretende.

*Lectura: Han trabajado poniendo menos impedimentos a nivel de tareas disruptivas que otras sesiones.
Noto que no les gusta que haga ningún tipo de explicación teórica durante la sesión aunque esta sea al principio y muy corta de cinco-ocho minutos. Sólo les gusta la parte práctica.
Metalectura: Es probable que esta sesión les haya gustado más que otras, aunque en esta clase he tenido menos trabajo de preparación.
Lógicamente seguiré intentando que estas sean lo mas cortas posible. Pero tengo que hacerles comprender que es necesaria una ligera base teórica para que comprendan qué hacen en las clases prácticas y por qué lo hacen.
Jueves 30 de enero de 2003.*

La habilidad de quien quiere crecer y ser eficaz parte de la identificación de los obstáculos a afrontar y de los recursos a gestionar. De las intenciones a los hechos, va mucho trecho.

*Lectura: Veo que el grupo tiene un cierto interés por auto controlarse y hacer las cosas mejor.
Metalectura: Pero todavía queda mucho camino por recorrer por que veo intenciones pero pocos hechos, aún.
Poco a poco tienen claro lo que hay que hacer y la verdad es que no tengo que decirles nada, ellos solos saben cuando les toca y actúan en consecuencia.
Martes 19 de noviembre de 2002.*

*Lectura: Hoy el grupo lo he visto muy predispuesto hacia la actividad.
Metalectura: La predisposición no sé a qué se debe con exactitud pero creo que puede ser por dos razones, una por que el día está mas claro y la temperatura es más suave y la otra por que al ser un trabajo de resistencia que en principio, no es muy agradable.*

Martes 29 de abril de 2003.

*Lectura: Ha trabajado de una manera aceptable. La primera parte de la sesión donde hemos realizado elasticidad y velocidad gestual de una forma más ordenada y la ultima parte donde hemos trabajado los test (que deberían hacer en su casa o fuera de clase lo van a realizar en los recreos y en espacios que tengan libres ya que en sus casa no tienen aparatos a pesar de que las pruebas son muy fáciles) de una forma más desordenada.
Metalectura: Hoy dadas las circunstancias del tiempo hemos visto oportuno dejar una parte de la sesión para que realicen dicha batería. Y como ya hay una experiencia previa ha sido mucho más rápido y eficaz aunque aparentemente más desordenada.*

Martes 25 de febrero de 2003.

No podemos hablar de eficacia si no conseguimos que el alumnado sea consciente de lo que queremos conseguir, de qué medios vamos a emplear, de las circunstancias en que operamos, y cómo resolver las dificultades con las que se pueden encontrar. El grupo de clase debe tomar conciencia de su momento emocional, de nuestros recursos como profesores y del apoyo con que se pueda contar en determinados momentos.

Lectura: Ha sido un bombardeo de experiencias para trabajar el autoconcepto.

Metalectura: Han sido capaces de superar situaciones de imitación, mimo, baile, dramatización y en la calle delante de los transeúntes, aspecto nada fácil de superar.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

Lectura: Con estas experiencias los alumnos han valorado la utilización de la respiración y la relajación.

Metalectura: Algunos les ha costado bastante desinhibirse para relajarse, pero otros en cambio casi se han dormido en la relajación.

Martes 6 de mayo de 2003.

9. VINCULOS SOCIALES

...interacción de variables personales, ambientales y culturales...

Coincidimos con el concepto de habilidades sociales que plantea Roca Villanueva, E. (2004: 12)⁶³ que incluye en el mismo aspectos tales como *la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional*. También destaca la importancia de los factores cognitivos (creencias, valores, formas de percibir y evaluar la realidad) y su importante influencia en la comunicación y las relaciones interpersonales.

⁶³ Roca Villanueva, Elia (2004) *Como mejorar tus habilidades sociales*. Valencia. Edita ACDE.

Lectura: Hay tres alumnos que están dudando y no saben muy bien si se van a acoplar en un grupo existente, lo van a realizar individualmente o si van a formar un grupo entre ellos.

Metalectura: De estos tres alumnos y después de hablar con ellos cada uno ha tomado una determinación, uno se junta con otro grupo en el que sólo hay niñas, otra va a realizar un mimo ella sola y la tercera, dice que lo siente; pero ella no hace nada simplemente por que le da vergüenza.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: Me han pedido que les deje esta hora y todos los recreos que quedan hasta el martes para ensayar en el gimnasio sus representaciones para la prueba de Expresión Corporal del próximo martes. También me han solicitado que les pida la hora a otros profesores para tener más tiempo.

Se han organizado en tres grandes grupos: Uno sólo lo componen niñas y van a realizar una coreografía de un baile de actualidad. Otro sólo lo componen niños y van a realizar una pequeña representación teatral sobre una lucha entre dos bandas urbanas. Un tercer grupo mixto va a realizar otra coreografía de una canción actual.

Metalectura: He aceptado su propuesta ya que tienen problemas para verse por las tardes todos los componentes de los grupos. Para ello he tenido que suprimir un Match de Improvisación que teníamos previsto para esta sesión. No he aceptado la segunda parte de su propuesta por que esto supone romper el programa de otros profesores y no quiero que afecte a otras asignaturas.

La actitud de los tres grupos ha sido bastante positiva ya que han estado muy centrados en sus representaciones, interpretaciones y coreografías, aunque como es lógico en cada grupo había personas más trabajadoras que otras, más responsables que otras de cara a la actividad.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Las relaciones sociales se ven favorecidas por determinadas actividades que propician espacios y tiempos para que la interacción se produzca. En este sentido hay que decir, que nuestro grupo ha aumentado este sentimiento de pertenencia grupal con su participación en las actividades no habituales: salidas programadas por el centro, actividades especiales como grandes juegos y gymkhanas, actividades extraescolares...

Lectura: He notado una mayor integración y convivencia entre grupos que en salidas anteriores.

Metalectura: En otras actividades extraescolares no ha existido una integración entre grupos como es el caso de esta actividad donde la interrelación ha sido mayor ha habido una especie de fusión y de fiesta de relación colectiva.

Viernes 13 junio de 2003.

Para abordar el constructo habilidad social es muy importante tener en cuenta la definición de Martínez Negreira, D. (1997)⁶⁴ sobre interacción social e intercambio social; «la diferencia entre intercambio e interacción estriba en que el primero se refiere a un cambio entre objetos y personas mientras que en

⁶⁴ Martínez Negreira, Dayami (1997) *Proceso de socialización en las habilidades sociales*. www.monografias.com

segundo se refiere a una acción mutua o de reciprocidad, dicho de otro modo, la acción se desarrolla entre varias personas, lo cual da la posibilidad de una retroalimentación, así la noción de habilidad social entra en el ámbito de lo recíproco...». Está claro que la interacción fundamenta la respuesta del grupo en una combinación de la acción iniciada; de manera que la habilidad social no termina sin la acción del otro, es decir, la habilidad social supone beneficios para el colectivo implicado.

Lectura: En estos juegos no quedan tan marcadas las diferencias.

Metalectura: Al contrario todos se unen para conseguir un objetivo por lo tanto la aportación de todos y cada uno de los individuos es interesante, esto creo que les hace ganar autoestima.

Jueves 31 de octubre de 2002.

Lectura: El grupo ha estado muy unido muy participativo y muy compacto. Se ha realizado una convivencia fuera del recinto escolar no sólo por parte de los alumnos del curso, sino los de otros cursos como son 2º de ESO, 1º y 2º de Madera y alumnos del Curso de Educación Especial; además de los profesores.

Metalectura: Estas actividades son muy interesantes sólo por la felicidad y emociones que despiertan en los niños pero además han resultado excelentes por la convivencia de toda la comunidad educativa en un entorno natural privilegiado, donde además hemos conocido diferentes aspectos de la cultura del entorno, de su flora, de su fauna y algunos aspectos geológicos, y para rematar la jornada hemos hechos unos juegos cooperativos de diversión en el entorno, como «el quema cooperativo» donde nadie se elimina, «el tiro a la caja», «el disco volador», etc.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

10. ALEGRÍA

...la alegría viene desde dentro de cada uno de nosotros...

La alegría surge, en primer lugar, de una actitud, la de decidir cómo afrontamos las cosas que nos rodean.

Lectura: Creo que se han divertido mucho y se lo han pasado muy bien según se deriva de los propios comentarios de los alumnos en puesta en común hecha al final.

Metalectura: Lo cual supone que todos se han unido para conseguir un objetivo común, que era lo que pretendíamos para desarrollar algunos aspectos de los valores.

Jueves 16 de enero de 2003.

Es importante hacer reflexionar al alumnado de la importancia del hecho de estar alegres. En algunos momentos la alegría surge de manera espontánea por diversos motivos: el desenlace de un juego, la propuesta acertada en la realización de las actividades, el reconocimiento del grupo que no

esperábamos o un resultado por encima de lo previsto en el desarrollo de su vida diaria.

Lectura: En el último juego donde se ha trabajado una muralla china, han aplaudido por que todos hemos ganado.

Metalectura: La manifestación ha sido de alegría y diversión pero no exentas de responsabilidad.

Jueves 14 de Noviembre de 2002

Lectura: Algunos vienen pletóricos de alegría para mostrarme como han aprendido alguna habilidad.

Metalectura: Lo cual quiere decir que los que tienen menos dominio de las habilidades que vemos se les nota más el aprendizaje que experimentan y los manifiestan más cuando lo aprenden.

Martes 3 de diciembre de 2002

...Y dejamos que la vida siga su curso, siendo conscientes de que a la alegría no siempre se la encuentra, también se la construye.

Lectura: Una parte esencial de cada una de las pruebas es el aspecto actitudinal como queda reflejado en el plan de sesión de una forma explícita. He notado a los alumnos sonreír, divertirse y disfrutar bastante de la actividad.

Metalectura: Incluso alumnos que habitualmente, se muestran más distantes, menos comunicativos con el resto del grupo hoy los he visto bastante contentos y participativos.

Martes 13 de febrero de 2003

Lectura: Han empezado la sesión de una forma jovial y divertida haciendo cánticos como ¡mucho Diego!, ¡mucho Diego! ¡eh!, ¡eh! Han ido utilizando diferentes nombres de la clase.

Metalectura: Creo que se aproxima el final del curso, hace un tiempo que invita a la jovialidad, y por otro lado el hecho de salir a las pistas polideportivas, fuera del aula hace que se sienten más extrovertidos.

Jueves 5 de junio de 2003

11. REGLAS Y NORMAS

A lo largo de este informe hemos ido indicando que las normas no se aceptan por parte del grupo sólo por razones lógicas, sino por elementos efectivos. Al profesor le resulta difícil transmitir su mensaje docente, si los alumnos permanecen indiferentes o con poca atención al mensaje.

Lectura: En la clase práctica hay muchos alumnos que no cumplen las normas del juego, incluso después de explicarlas varias veces y señalar el objetivo fundamental de este.

En otro juego he vuelto a aclarar las normas y a repetir la actividad.

He realizado un juego (dos equipos que pasan las pelotas que se encuentran en su campo al otro campo, hasta que el profesor de la orden de parar) para que sean conscientes de que no respetan las normas. Después de hacerlo les he comentado que si han comprobado que no han respetado

las normas por que después de pitar con un silbato para que paren han seguido un largo rato.

Metalectura: Veo claro que no las cumplen por varias razones la primera de una manera interesada y la segunda por que no atienden lo suficiente. Si unimos las dos me crea una sensación desagradable. Aunque ellos se divierten en el juego.

Noto que tienen poco autocontrol y poca voluntad de respetar las normas.

Me sorprenden sus respuestas, por que todos se amparan en que el otro no las cumple para no cumplirlas él y además no hacen problema de que no se cumplan las normas aunque el juego sin ellas sea caótico.

Martes 8 de octubre de 2002.

Sólo cuando los alumnos del grupo sintonizan con los sentimientos y razonamientos del profesor en relación con la norma o valor, a nivel personal y colectivo, el tema de respetar las normas de manera colectiva está suficientemente maduro para intentar instalarlo como norma no sólo escrita, sino como actitud, hábito, guía de valor para sus actuaciones en la vida del aula y en la vida diaria.

Lectura: Hemos hecho un juego «semicooperativo» en el que jugaban un pequeño partido en dimensiones reducidas con las siguientes características.

4 grupos mixtos de 4 compañeros.

Quedan dos libres o suplentes.

Cada vez que un alumno mete un gol elige a uno del equipo contrario y se cambian de equipo.

Cada vez que uno mete dos goles se para y descansa, cambiándose por un suplente.

Lo importante para los alumnos/as es ganar a costa de lo que sea.

Metalectura: Esto ha provocado sensaciones muy raras entre los alumnos, algunos no querían ir con las niñas y algunas niñas no querían estar en grupos de niños. No entienden por qué si metes un gol te vas al equipo contrario y menos si eres el que más goles marca que te sientes. Todo lo contrario a cómo se juega. Les he comentado que lo importante es participar, divertirse, respetar las normas y saber dosificar el esfuerzo; el resultado da igual.

Para ello hacen trampa pillerías, evitan ir con los que saben menos o con niñas...

Martes 22 de octubre de 2002.

12. ACTIVIDADES Y TAREAS

...mediadores o la quintaesencia de la programación educativa...

En nuestras clases nos encontramos alumnos y alumnas con distintos intereses hacia las actividades que se proponen. Los hay motivados por la necesidad de movimiento y liberación de energía, que se satisfacen plenamente con las diferentes tareas que se proponen, aunque en ocasiones haya que frenar sus ímpetus. Otros buscan la afirmación de sí mismo a través del éxito personal en cada acción, y corren el riesgo de caer en faltas de respeto a los compañeros y al grupo.

Lectura: es frecuente ver que caen en algunas faltas de respeto entre ellos y algunos desarrollan poca capacidad de trabajo.

A uno de los grupos se ha derramado un recipiente de agua sobre su mural casi acabado.

Cuando tienen que hablar de su cartel y defenderlo en público durante un minuto entre todos ante la cámara, lo hacen de forma apurada.

Metalectura: Esto es lógico en cierta forma.

Algunos se han reído de la desgracia ajena.

Tienen bastante sentido del ridículo pero cuando trabajan en grupo no tienen ni el más mínimo.

Martes 21 de enero de 2003.

El diseño de las tareas de enseñanza va a ser una de las claves del éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje. Una actividad bien planteada desarrollará en los alumnos aprendizajes motrices, cognoscitivos, afectivos y sociales, adaptados a los objetivos que nos hayamos planteado en esa sesión. Podríamos afirmar que se trata de la quintaesencia de la programación educativa. Fernández, J. P. y cols. (1993)⁶⁵, describen una serie de criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar o diseñar tareas de enseñanza. El primer criterio de la selección de contenidos es que sean novedosos y atractivos para el alumnado.

Lectura: El grupo se ha comportado de forma aceptable han ido circulando por las estaciones haciendo las pruebas correspondientes y anotando en su planilla los resultados que han obtenido en estas cuatro estaciones o pruebas de la batería de test.

Les he explicado que lo importante es saber cual es su condición Física individual, para saber cuál es su estado de salud y de donde parten, para trabajar a lo largo de todo el curso tanto en clase de E.F como fuera y volver a comprobarlo en varias ocasiones a lo largo de este para luego ver sus propias evoluciones comparándose en la hoja de la Sección «Esta es mi Condición Física».

Metalectura

Probablemente una razón por la que se ha hecho razonablemente bien (si comparo con la clase anterior), aunque no con el orden y la compostura que yo hubiera deseado, es por que es la primera vez que lo hacen, otra porque quieren saber realmente cuales son sus resultados para compararse con sus compañeros/as. En realidad aunque intentes evitarlo, la competitividad entre los compañeros y las comparaciones para ver quien hace mejores marcas es manifiesta.

Por lo tanto, tengo confianza en que lo han hecho correctamente, sin engañarse a sí mismos. No he podido comprobar que todos apuntaban en sus planillas correctamente los resultados de sus pruebas, pero he ido comprobado algunos al pasarme por las estaciones y he visto que no hacían trampa.

Jueves 10 de octubre de 2002.

⁶⁵ Fernández, J. P.; García, R. y Posada, F. (1993) *Guía para el Diseño Curricular en Educación Física*. Lérida. Editorial Agonos.

Hay que significar en la línea de lo expuesto por Sáenz López-Buñuel, P. y cols. (1999)⁶⁶ «*que hay contenidos que suelen ser significativos para el alumnado más que otros y con los que será más fácil motivar, por ejemplo los juegos y deportes. En la mayoría de los casos, los alumnos se lo pasan mejor jugando que sin jugar*». Esto se traduce por una organización que facilite la participación motriz, con participación simultánea en las que todo el alumnado tenga la posibilidad de estar activo.

Lectura: Los alumnos me han pedido que les deje la clase libre, para hacer actividad física o juegos de forma libre, pues tradicionalmente era común hacer este tipo de trabajo en E.F. y según comenta esto no lo hemos hecho este año en ninguna ocasión.

Metalectura: He accedido a la petición por que perfectamente se puede empezar a nivel práctico el próximo día la siguiente U.D. sin causar mucho problema ya que coincide con el final de una U.D y comienzo de la siguiente y porque había un grupo de alumnos que se querían quedar en el gimnasio y colocar los dibujos y murales con el profesor que es otro trabajo que también teníamos previsto.

Martes 13 de marzo de 2003.

13. CURRÍCULO

...una predisposición a actuar de una forma aceptada socialmente...

Los recursos metodológicos se pueden utilizar para aumentar la motivación hacia diversos contenidos. Una manera de enfocarlos es plantear las tareas en forma de retos que supongan una cierta dificultad al principio, pero que el alumnado llegue a dominar la tarea cuanto antes.

Lectura: De forma genérica he notado que los alumnos se han sentido muy sueltos y liberados.

Metalectura: A pesar de que hay algunos alumnos que todavía les cuesta, noto un gran avance en este contenido.

Jueves 3 de abril de 2003.

Lectura: Han sido capaces de representar una idea a través del modelado.

Metalectura: Creo que han valorado que son capaces de representar ideas mediante el modelado y que cuando se ponen a realizar cualquier tarea con seriedad son capaces de hacer cosas muy interesantes.

Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.

También el elemento curricular puede colaborar en la afirmación del grupo como colectivo. Nosotros entendemos que la evaluación es un proceso que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y buscar apoyo para el progreso educativo. Pero también la evaluación es un compromiso por revisar de forma colectiva nuestra práctica

⁶⁶ Sáenz López Buñuel, Pedro; Ibáñez Godoy, Sergio; Giménez Fuentes Guerra, Francisco, J. (1999) «La motivación en las clases de Educación Física». *Revista Digital de Educación Física*. Año 4. Núm. 17. Diciembre 1999.

educativa, compartiendo valores y actitudes que se convierten en referente de la misma acción educativa y de la propia evaluación del conjunto de los alumnos y alumnas.

Lectura: Uno de los trabajos propuestos es realizar una autoevaluación individual atendiendo a los criterios planteados.

Metalectura: Aquí comprobaremos que capacidad tienen para autoevaluarse y que concepto tienen sobre el trabajo desempeñado en esta primera evaluación a todos los niveles, por que en el documento de Autoevaluación que se le entrega se hace referencia a todo lo trabajado en esta primera evaluación, tanto a nivel conceptual, como procedimental y actitudinal.

Martes 17 de diciembre de 2002.

Lectura: Han tenido una percepción más o menos ajustada en su autoevaluación.

Metalectura: Aunque alguno reconoce en la misma autoevaluación haberse puesto una nota ligeramente más alta de lo que se merece.

Miércoles 18 junio de 2003.

Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª Evaluación).

Todos los profesores deberían tener una autoestima elevada para que su labor en el aula fuera la adecuada.
Franco Voli

VALOR :	AUTOESTIMA.
CAMPO:	3.3.- PROFESOR (PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y APRECIACIONES)
CATEGORÍAS:	1. Sobre sí mismo.
	2. Alegría.
	3. Grupo Clase (Los alumnos considerados en grupo).
	4. Individuos o subgrupos (algunos alumnos).
	5. Reglas y normas.

PERCEPCIONES (SENTIMIENTOS, APRECIACIONES) DEL PROFESOR

1. SÍ MISMO

...El profesor debe sentirse a gusto consigo mismo si quiere desarrollar una buena labor educativa...

Así, Epstein, S. (1981)⁶⁷ define el concepto de sí mismo como «*el conjunto de representaciones mentales y conceptos (juicio descriptivo) que el individuo tiene acerca de sí, y que engloban sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales*».

Consideramos que la esencia de ser un buen profesor es tener vocación por lo que hacemos, amar lo que hacemos; estar dispuestos a innovar, entregarnos por completo a nuestro trabajo y a todo lo que lo involucra, tener empatía con el alumnado. Sin embargo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las consideraciones anteriores, a veces son cuestionadas.

Lectura: Han venido tan solo doce alumnos.

Metalectura: En realidad me decepciona que no vengan más, ya que se invierten bastantes esfuerzos en organizar cualquier actividad extraescolar y ya que se organiza me gustaría que la asistencia fuera masiva, pero entiendo las circunstancias que rodean este tipo de actividades sobre todo si es un domingo.

Domingo 26 de enero de 2003.

⁶⁷ Epstein, S. (1981) *Revisión del concepto de sí mismo. Lecturas de psicología de la personalidad.* Madrid. Alianza.

Lectura: A veces pienso que el programa no incide en las actitudes de los alumnos todo lo que me gustaría.

Las decisiones que tengo que tomar para que los alumnos mantengan el control no me gustan, me crean tensión.

Para mantener un nivel de trabajo mínimo o aceptable tienes que mantener una tensión importante durante toda la hora y esto consume mucha energía.

Martes 4 de marzo de 2003.

Lectura: Hoy me he enojado por que en ocasiones durante la clase me he visto impotente y a los alumnos poco motivados.

Creo que falta tiempo para reflexionar tanto a los alumnos como al profesor sobre las cosas que hacemos sobre todo en cuanto a los valores se refiere.

Metalectura: Creo que se sienten muy extraños cuando hablo de valores y me miran con caras raras. A veces me siento como un «francotirador», haciendo demasiado énfasis en aspectos relacionados con los valores, actitudes y hábitos. Posiblemente si todos los profesores del ciclo trabajáramos en el mismo sentido seríamos más operativos, porque yo al estar solo trabajando de esta forma en este campo, pongo quizás, demasiado énfasis en mi programa en este aspecto y esto puede ser incluso contraproducente.

Cuando un profesor toma todo su interés en un trabajo y no ve implicación ni correspondencia, ni siquiera comprensión de quienes lo van a recibir me produce una situación un poco frustrante, que provoca cierto desencanto e incluso enojo.

El ritmo al que estamos sometidos para intentar cumplir lo que nos proponemos, más el ritmo con el que recibimos y despedimos los grupos durante las jornadas es tan alto, que no permite crear el clima y el ambiente necesario para reflexionar de forma profunda sobre las valores, hábitos y actitudes.

Martes 22 de abril de 2003.

Coincidimos con la afirmación de Voli, F. (2004)⁶⁸ de que «*todos los profesores deberían tener una autoestima elevada para que su labor en el aula fuera la adecuada*». Pero el proceso de aumento o disminución de la autoestima del profesor, depende del grado de aceptación de su trabajo por parte del alumnado.

Lectura: Valoran tus habilidades.

Metalectura: Noto una ligera toma de conciencia de cara a la consideración a las explicaciones del profesor, quizá también incida el hecho de que estoy bastante afónico.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Lectura: Tengo mejores sensaciones que otros días.

Metalectura: Creo que aunque no salen las cosas perfectas todavía, en general gran parte de los alumnos en su fuero interno intentan controlarse y esto me satisface enormemente.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

⁶⁸ Voli, Franco (2004) *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid. Editorial PPC.

...la competencia, la valía personal y las propias capacidades, atributos de la autoestima...

Cuando personalmente somos débiles, dependemos de algo externo, somos menos valiosos. Así, es importante dicen López Martínez y cols. (2004)⁶⁹, «que prestemos atención a nuestros logros personales, a nuestros éxitos, a todo lo bueno que nos ocurre». En muchas ocasiones no nos recreamos en ellos y perdemos las posibilidades de captar los sentimientos de fortaleza y energía que nos aportan.

Lectura: Hoy me he sentido muy bien. La afirmación anterior no quiere decir tampoco que todo haya sido perfecto. He de reconocer que en este grupo quedan muchas cosas por mejorar. Metalectura: Todo ha salido según lo previsto y sin estridencias. Por esta razón he dado gracias al grupo, intentando valorar y reforzar lo bueno de la sesión. El hecho de que no haya sido una clase directiva y se les haya planteado los juegos y ellos los vayan haciendo in una supervisión tan directa por mí les hace sentirse más libres y espontáneos, y a mí me ha permitido estar algo más relajado.

Jueves 17 de octubre de 2002.

Lectura: Este estado de incertidumbre y tensión provocado por la falta de continuidad me crea problemas personales de autoconcepto. Y de cierta incompetencia profesional. Metalectura: Esta falta de continuidad en la dinámica y desarrollo general de la sesión con parones continuos, me crea cierta tensión e incertidumbre, a veces inseguridad. Si a esto le uno que hoy he cedido a la «presión» de los alumnos dejándoles unos 20 minutos de juegos y deportes libres a costa de hacer una pequeña modificación en la previsión de la sesión, y empezar la parte práctica de la siguiente U. D. el próximo día; el problema se agrava un poco. Esto lo hago porque considero que haciendo pequeñas concesiones las tensiones se pueden ir limando y de esta forma el proceso de Enseñanza-Aprendizaje se desarrolla con mayor fluidez, pero a la vez temo que sirva para que los alumnos eludan la responsabilidad de hacer lo que sea pertinente y busquen excusas para hacer en realidad lo que ellos quieran.

Martes 13 de marzo de 2003.

Hoy en día se habla de la autoestima como una herramienta para generar seguridad en sí mismo, evitando así, sentirnos menospreciados y reafirmarnos como personas capaces de alcanzar metas ambiciosas. Pero existe el riesgo de cerrar los ojos a la realidad de nuestra persona, convirtiéndonos en seres soberbios que piensan únicamente en sobresalir por encima de los demás. No basta tener seguridad en nuestras capacidades, el

⁶⁹ López Martínez, Mario (dir.).(2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Eirene. Alberto Acosta Mesas. Tomo Primero. Universidad de Granada. Junta de Andalucía. Consejería de Andalucía

valor de la autoestima esta fundamentado en un profundo conocimiento de nosotros mismos.

Lectura: En líneas generales veo un intento de autosuperación individual y grupal.

Metalectura: En general noto un intento de superación, aunque ésta es desigual, lo cual quiere decir que los alumnos no se han «abandonado» en la consecución de sus objetivos.

Jueves 5 de diciembre de 2002.

Lectura: En las Gymkhanas, como cuento con el apoyo de algunos alumnos de 3º de Magisterio me siento más relajado y descargado y puedo controlar más cosas y dar a través de esta actividad un carácter de unidad a lo realizado.

Metalectura: Estas actividades me permite ver la dinámica del grupo desde fuera y contemplar con más detenimiento y objetividad sus evoluciones, pero también me permite contemplar algunas deficiencias.

Esta es una de las sesiones en las que tienes muy buenas sensaciones.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

Lectura: He tenido sentimientos contradictorios.

En cuanto al desarrollo de las tareas en la sesión todo ha sido más fácil ya que sólo he contado con la mitad.

Metalectura: Por un lado me he sentido muy mal cuando he visto que faltaba la mitad de la clase, pero por otro lado me he sentido bien cuando he comprobado que los alumnos de forma razonada han asumido su error y la sanción que esto conlleva, y sobre todo cuando al final de la sesión he preguntado que si había alguna objeción a tal situación y todos veían razonable y acertada la medida.

Martes 6 de mayo de 2003.

Nos resulta más sencillo estimar a los demás que estimarnos a nosotros mismos, por que cuanto más nos afectan las cosas mayor dificultad encontramos para verlas tal y como son en la realidad. Esta subjetividad hace que nos veamos deformados por exceso o por defecto, y que tendamos a infravalorar o sobrevalorar nuestras cualidades.

Como ejemplo que ilustra los anteriores comentarios se transcribe un episodio de enseñanza-aprendizaje, dónde se aprecia este ir y venir, entre el desencanto y la esperanza.

Lectura: Les ha costado entender el autoconcepto. Algunos han quedado muy ensimismados cuando han descubierto su forma de verse.

Metalectura: Como he comentado con anterioridad, he dejado unos 20 ó 25 minutos para que hiciesen juegos o deportes de forma libre y han llegado tarde a la clase siguiente unos 10 minutos o más. Lo preocupante no es esto. Es que han utilizado al profesor culpándolo ante el siguiente profesor de no haberles avisado, cuando se les dijo que en cuanto oyeran el timbre se fuesen a clase (aunque esto no es necesario decirlo por obvio). Creo que les da igual la Responsabilidad, el Respeto y otros valores que trabajemos, para ellos lo importante es «salvar su propio pellejo» a costa de lo que sea y como sea. En el fondo creo que reflejan lo que impera en este sistema sociopolítico, Neoliberal donde se les transmite el individualismo exacerbado, conseguir tus objetivos a costa de cualquier cosa, crisis del valor y triunfo del contralor, relativismo moral...etc. A ninguno se le ha

ocurrido pensar que de forma excepcional he sido el profesor quien ha accedido a no realizar lo que estaba previsto por satisfacer sus intereses. He pensado reflexionar el próximo martes sobre el hecho, porque me ha afectado como maestro, pero sobre todo como persona.

Martes 13 de marzo de 2003.

Lectura: El hecho de que el grupo se manifestara de forma unánime y algunos alumnos pidieran disculpas de forma individual me ha provocado grandes emociones, sensaciones y sentimientos positivos.

Metalectura: Por la actuación de los alumnos tanto de forma individual como a título colectivo, hoy es de los días que mejor me he sentido en clase por que he comprobado que lo que hacemos con tanto esfuerzo, sirve para algo y tenemos recompensa y esto me llena como profesor pero la satisfacción es inmensa como persona. Porque vemos algún resultado en la tarea educativa, en el intento de transmisión de algunos valores que es lo que más nos mueve.

Martes 18 de marzo de 2003.

Lectura: He manifestado mi agradecimiento a todo el grupo por su arrepentimiento colectivo y particular de algunos alumnos reforzando la importancia de los valores.

Me he sentido muy realizado viendo a los alumnos divertirse y disfrutar con la actividad, tanto los de Educación Especial, como los del grupo de ESO.

Metalectura: Los valores es algo bastante lento de conseguir ya que tienen un lento calado pero lo mismo que tardan en asentarse es mucho el tiempo que tardan en desaparecer.

Son muchos los momentos en los que el profesor se siente incomprendido y «solo» en este proceso Educativo y a veces impotente, e incluso ineficaz; pero cuando ves a los alumnos disfrutar, alegres y que realmente se divierten y están estimulados, se olvidan los malos momentos, sobre todo cuando ves a dos grupos trabajar a lo unísono aun que cada uno tiene sus particularidades por la diversidad existente.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

...la motivación del profesor, es... enfrentarse a las tareas y actividades de forma entusiasta...

A veces la motivación del profesor hace que la disposición para la realización de las tareas por parte del alumnado sea entusiasta, con prontitud y motivación por lo que el éxito de estas suele estar asegurado y con ello la mejoría en lo que a autoestima y autoconcepto se refiere.

Lectura: He estimulado a los alumnos para valorar las habilidades propias y ajenas.

Metalectura: Los que tienen menos dominio y control del balón los noto a veces, mas desenganchados de la actividad, aunque intento estimularlos.

Martes 26 de noviembre de 2002.

Lectura: Algunos les cuesta trabajo hablar en público otros en cambio, lo hacen con bastante soltura.

Metalectura: He intentado estimular a todos pero sin señalar a nadie por si no quiere intervenir.

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

...las expectativas del profesor, el viejo mito de Pigmalión...

Las expectativas también conforman un elemento que incide de una manera determinante en la autoestima y el autoconcepto. Las expectativas de los profesores con los alumnos tienden a cumplirse. El mito básicamente se resume en lo siguiente: «*Pigmalión un escultor de la antigüedad, que había creado una estatua de marfil en la que había plasmado su ideal de belleza femenina. Apasionadamente enamorado de su creación, rogó a Afrodita con fervorosas plegarias que le diera vida y esta conmovida, insufló vida a la estatua.*» Solá, J. V. (2004)⁷⁰ indica que si lo extrapolamos al campo de la educación, «*se deduce que lo que se espera es lo que se recibe, dado que todas las actitudes están enfocadas inconsciente o conscientemente a que se realice*». Esto puede ser un recurso útil para el docente, dado que puede enfocarse a ser un buen *Pigmalión* a fin de que sus actitudes conlleven al éxito de sus alumnos. Uno mismo en la vida diaria puede aplicarlo a sí mismo para lograr los mejores resultados en los retos que se plantean día a día.

Lectura: Este grupo veo que es un poco especial, hay alumnos aparentemente con buen comportamiento, con interés, participativos y voluntariosos; hay otro grupo con un comportamiento aceptable, hacen las cosas sin molestar, pero hay un tercer grupo muy revoltoso, inquieto y molesto.

Veo que un grupo importante del curso necesita más movimiento. No sé cual de los grupos señalados ejercerá influencia sobre el resto. Espero que el trabajo en esta asignatura sirva para canalizar las energías en pos del orden, la cohesión, el trabajo y el equilibrio en el grupo. Por esta razón voy a intentar acabar lo antes posible la normativa, y lo referente a la organización e intentar hacer más prácticas en la siguiente sesión durante la segunda mitad de ésta.

Martes 1 de octubre de 2002.

Lectura: Tenía ciertos prejuicios y pensaba que iban a salir peor las cosas. He comprobado que han aceptado en su mayoría la actividad aunque hay algunos que les cuesta trabajo.

Metalectura: Por el rechazo que a priori tienen gran parte de los alumnos hacia este contenido tenía algún temor, al iniciar esta U.D. aunque en un principio eran reticentes veo que van aceptando la nueva actividad aunque hay bastantes que les va a costar trabajo.

Martes 25 de marzo de 2003.

La perspectiva de que la enseñanza no es una práctica técnica o cognitiva sino una práctica emocional que se trasmite mediante el cuerpo de una persona, dando culminación emocional a los pensamientos, los sentimientos y las emociones va adquiriendo cada vez más auge (Hargreaves,

⁷⁰ Solá, José Vicente (2004) *Psicología de la educación para padres y profesionales*. www.PsicoPedagogia.com

A. 1998)⁷¹. Y esto es así porque la enseñanza, en cuanto práctica educativa, expresa las sensaciones del profesor; y, en cuanto práctica emocional, afecta a los sentimientos del profesor y a las acciones de las personas con que el profesor trabaja (alumnado).

Lectura. He tenido una sensación agridulce, positiva por que vamos profundizando en la parte actitudinal del programa y los alumnos poco a poco la van entendiendo algo más y negativa por que es una parte que la considero importante en nuestra programación y siempre la tenemos que dar en situaciones adversas.

Metalectura: Me gustaría que los alumnos estuviesen más receptivos para trabajar este tipo de contenidos de tipo actitudinal en todas sus facetas para poder mejorar más en este aspecto, pero he de reconocer que «no es tiempo para la lírica».

Jueves 28 de noviembre de 2002.

Lectura: La sensación es más agradable de lo que me esperaba, pues no pensaba que iban aceptar este contenido y aunque con ciertas dificultades derivadas de la sensación de vergüenza o pudor que ocurre en algunas actividades. La aceptación está siendo buena.

Metalectura: Creo que aunque con cierto reparo sienten atracción por este tipo de contenidos ya que utilizamos música y otras tareas que son nuevas para ellos en E.F. Y además les permite manifestarse, buscar su propia identidad personal a través de esto.

Jueves 27 de marzo de 2003.

...mantener el equilibrio,... esa línea delgada entre la seguridad y la incertidumbre...

En los últimos años la literatura psicológica ha recomendado abundantemente que hagamos una valoración positiva de nosotros mismos, que nos queramos a nosotros mismos, que tengamos una autoestima elevada. «De alguna manera se piensa que una autoestima favorable es la mejor manera de prevenir los desajustes emocionales».⁷²

En ocasiones aparecen conductas durante el desarrollo de las sesiones que ponen en entredicho el equilibrio psíquico de las personas protagonistas.

Lectura: Cuando el nivel de activación y de participación del alumnado es mayor, como es el caso de esta sesión el grado de seguridad en lo que planteas te deja menos dudas y te ves más el camino correcto.

Metalectura: Me planteo esta reflexión por que cuando las cosas no salen como tú quieres, como es el caso de la sesión anterior acabas culpándote a ti mismo y planteándote problemas en todas las dimensiones, tanto desde el punto de vista profesional como desde el humano.

Jueves 24 de abril de 2003.

⁷¹ Hargreaves, A. (1998) «The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership». *Leadership in Education*. Vol. 1. Págs. 1–21.

⁷² López Martínez, Mario (dir.) (2004) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Eirene. Alberto Acosta Mesas. Tomo Primero. Universidad de Granada. Junta de Andalucía. Consejería de Andalucía.

*Lectura: He notado un avance en la comunicación gestual de los alumnos.
Metalectura: Han tenido la capacidad para vencer tanto las presiones individuales como las provocadas por la incidencia de los compañeros y de los componentes del tribunal.
Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.*

*Lectura: Después de la sesión me he sentido mal por que he tenido que levantar la voz a unos alumnos que no prestaban atención y que además yo he considerado que se reían de mí por que a causa de mi infección del dolor de muelas se me ha inflamado la cara y se me ha desfigurado bastante.
En el juego de la comida me he sentido muy desilusionado.
Metalectura: Esto lo evidencia el hecho de ver a alumnos que no levantan la mano para pedir intervención, otros chinchándose durante todo el rato, por lo cual he tenido que separar del grupo a unos cuantos, niños que dan la espalda al que habla, que no colaboran en la recogida del material...etc.
Esperaba que alguno de cualquiera de los grupos dijera que no comían hasta que todo estuviera repartido equitativamente o alguna conducta solidaria que estuviese encaminada a un reparto justo. No he encontrado ninguna acción en este sentido por desgracia.
Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.*

...nuestros logros, resolvemos problemas, nuestra eficacia en el proceso... .. jalones que nos ayudan a continuar en el camino...

Es importante que prestemos atención a nuestros logros personales, a nuestros éxitos, a todo lo bueno que nos ocurre. En muchas ocasiones no nos recreamos en ellos y perdemos la posibilidad de captar los sentimientos de fortaleza y energía que nos aportan.⁷³

*Lectura: Vivo las clases con una intensidad muy alta, con un trabajo duro y a veces es muy estresante.
Creo que estoy dedicando bastante tiempo (según los alumnos) a la explicación del programa y de sus diferentes secciones.
Metalectura: Hay alumnos muy quisquillosos, otros algo infantiles y tengo que estar gran parte de la sesión resolviendo pequeños problemas propios de la poca madurez o de su edad, pero que me hacen llevar unas clases incómodas.
Pienso que es interesante explicar esto, puesto que es la base de mi programa y éste ha de quedar claro para que sea operativo. A pesar de que me estoy apoyando en las tutorías para reforzarlo, no sé ahora de qué otra forma hacerlo para evitar las explicaciones. También entiendo que todo esto es una novedad para ellos y para mí y todo cuesta un poco más esfuerzo por parte de todos.
Martes 22 de octubre de 2002.*

*Lectura: Creo que me esfuerzo mucho por poner en práctica este programa y por trabajar actitudes.
Metalectura: Pero a veces creo que no se avanza al ritmo que me gustaría aunque se intenta, quizás por que son poco dóciles y tienen poco sentido del orden en el trabajo.
Martes 29 de octubre de 2002.*

⁷³ López Martínez, Mario (dir.).(2004) .*Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Eirene. Alberto Acosta Mesas. Tomo Primero. Universidad de Granada. Junta de Andalucía. Consejería de Andalucía.

Cuando los alumnos se sienten capaces de resolver los problemas que se les plantean y además lo hacen con cierta eficacia, suelen resultar favorecidos sus niveles de autoestima.

*Lectura: Tengo mejores sensaciones que otros días.
Metalectura: Creo que aunque no salen las cosas perfectas todavía, en general gran parte de los alumnos en su fuero interno intentan controlarse y esto me satisface enormemente.
Jueves 21 de noviembre de 2002.*

*Lectura: No es posible la plena educación si el alumno no es capaz de asumir la valoración propia y ajustada de su trabajo.
Metalectura: Estoy dentro, donde se desarrollan los acontecimientos y quizás me haga falta verlo desde una perspectiva exterior para valorarlo de una forma más objetiva o con más distancia, pero en principio creo que esta puede ser una buena solución para resolver conflictos y poder convivir en el aula con cierta estabilidad.
Martes 20 de mayo de 2003.*

...no hay árbol al que el viento no haya sacudido...

A lo largo de la vida de las personas, se han sucedido diferentes momentos en que los niveles de autoestima fluctúan. Pero si somos capaces de compartir un proyecto con otros, más posibilidades tendremos de entablar relaciones enriquecedoras y constructivas, ya que lo semejante se atrae, la salud llama a la salud, y la vitalidad y la generosidad de ánimo son más aceptables que el vacío afectivo y la tendencia a explotar a los demás. Es frecuente encontrar buenos vínculos y relaciones sociales entre las personas que gozan de una buena autoestima.

*Lectura: Esta actividad ha sido muy interesante tanto para los alumnos como para los profesores que hemos asistido.
Metalectura: Porque ha posibilitado una mayor relación del equipo de profesores entre ellos y de estos con todos los alumnos fuera del ámbito estrictamente académico, una mayor cercanía posibilitada por actividades en las que no tienen que ser evaluados pero tan enriquecedoras o más que las clases ordinarias mas o menos estrictas.
Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.*

2. ALEGRÍA

...la alegría es más que una palabra; es todo un sentimiento...

La alegría es algo simple, pero no sencillo. Es simple apreciar si una persona es alegre o no, y la forma en la que ilumina a los demás, sin embargo tratar de ser una persona así no es sencillo. La alegría surge, en primer lugar, de una actitud, la de decidir cómo afrontamos lo que nos rodea.

*Lectura: Tengo mejores sensaciones que otros días.
Metalectura: Creo que aunque no salen las cosas perfectas todavía, en general gran parte de los alumnos en su fuero interno intentan controlarse y esto me satisface enormemente.
Jueves 21 de noviembre de 2002.*

*Lectura: Disfruto viendo los alumnos disfrutar con las actividades y trabajar responsablemente.
Martes 26 de noviembre de 2002.*

*Lectura: Hoy el grupo ha hecho que me sienta contento por varias razones.
Metalectura: La primera es por que los he visto activados, bastante motivados y centrados en el trabajo, la segunda porque todo lo que se ha programado se ha cumplido sin recortes y por último porque algunos alumnos me han felicitado al final porque les ha gustado mucho la clase.
Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.*

La alegría y plenitud que estamos viendo y experimentando resultan contagiosas. Creemos que difundir aquellas innovaciones que están obteniendo buenos resultados en las aulas y las escuelas es fundamental para todos nosotros y nosotras, puesto que en nuestra profesión asumimos, junto con padres, madres y otros miembros de la comunidad, la responsabilidad de acompañar a los niños y las niñas en parte de su viaje a través de los procesos de aprendizaje.

*Lectura: Me he sentido muy bien en la clase.
Metalectura: Cuando haces cualquier propuesta y es aceptada sin cortapisas y con gran interés hay poco que decir.
Martes 4 de febrero de 2003.*

*Lectura: He sentido una sensación agradable al comprobar que estaban bastante motivados haciendo las diferentes actividades.
Metalectura: Es una situación placentera comprobar que el esfuerzo en cuanto a la inversión de tiempo y al desligue de medios tanto humanos como materiales tiene justificación si vemos a los niños plenos de alegría y felicidad.
Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).*

*Lectura: En esta sesión he tenido unas sensaciones muy agradables, pues aparte de ver los alumnos colaborar los he visto divertirse.
Metalectura: Creo que cuando las situaciones de enseñanza–Aprendizaje se dan en situaciones de alegría son mucho más productivas desde el punto de vista educativo.
Jueves 3 de abril de 2003.*

3. GRUPO CLASE

...las relaciones sociales, un ámbito en el que hay que aprender, enseñar y avanzar...

La autoestima aparenta ser un valor muy personalista, sin embargo, todo aquello que nos perfecciona como seres humanos, tarde o temprano se pone al servicio de los demás; una vez que hemos recorrido el camino, es más sencillo conducir a otros por una vía más ligera hacia esa mejora personal a la que todos aspiramos.

El trabajo cooperativo permite que la interacción entre todos los miembros del grupo-clase sea muy intensa, y la posibilidad de que alguno de ellos se inhiba pone en riesgo el aprovechamiento adecuado de los demás. El profesor no es el que dicta o transmite los conocimientos a los alumnos, sino que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de éstos como facilitador del conocimiento; y los alumnos, más que ser sujetos pasivos de una información, participan de un modo activo de su propio aprendizaje, están desarrollando actitudes de responsabilidad, autoestima, solidaridad y habilidades de comunicación y cooperación.

Lectura: He estado toda la sesión aportando ideas, y colaborando con los alumnos en la elaboración de sus trabajos.

He propuesto para esta actividad que el número y sexo de los componentes de los grupos sea totalmente libre, así como el tema y la forma de representarlo (Mimo, Dramatización, Baile...)

Metalectura: Aunque han estado trabajando se sienten inseguros, me proponen muchas dudas, no saben que cosa queda mejor.

Esta actividad la hemos planteado así para que se asocien de forma totalmente libre y para comprobar la capacidad que tienen de relacionarse y de trabajar durante un gran espacio de tiempo conjuntamente.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: Lo valoran (referencia al trabajo colaborativo) al comprobar su propia condición física reflejada en una batería de test.

Jueves 10 de octubre de 2002.

El aprendizaje cooperativo es conveniente porque existen mayores esfuerzos para lograr un buen desempeño, las relaciones se hacen más positivas entre los alumnos, se crea un clima más relajado, se colabora en el desarrollo social y la integración, se mejora la autoestima y el sentido de la propia identidad.

Lectura: Es una buena solución de momento dar una responsabilidad a los alumnos que más se distraen o molestan a los demás en clase.

He dejado actividad libre por varios motivos; primero por que vienen pidiéndomelo durante varios días y sobre todo por que he querido observar

el comportamiento del grupo el primer día de entrada en vigor de la normativa de clase.

Metalectura: En realidad eso es lo que hago en vez de «castigarlos» o «marginarlos» pero como muchas responsabilidades ya están repartidas para todo el año, no sé qué hacer con ellos. en principio esto ha funcionado, es posible que por que se sientan minusvalorados en algunas facetas de su vida escolar o extraescolar y de esta forma compensan estos desagavios ya que se sienten más importantes, repercutiendo esto en su autoestima.

Después de la actividad libre hemos reflexionado sobre algunos aspectos negativos relacionados con la normativa aprobada por ellos.

Martes 15 de octubre de 2002.

Lectura: Hoy me he sentido muy bien.

La afirmación anterior no quiere decir tampoco que todo hay asido perfecto.

He de reconocer que en este grupo quedan muchas cosas por mejorar.

Metalectura: Todo ha salido según lo previsto y sin estridencias. Por esta razón he dado gracias al grupo, intentando valorar y reforzar lo bueno de la sesión.

El hecho de que no haya sido una clase directiva y se les haya planteado los juegos y ellos los vayan haciendo in una supervisión tan directa por mí les hace sentirse más libres y espontáneos, y a mí me ha permitido estar algo más relajado.

Jueves 17 de octubre de 2002.

4. SOBRE ALGUNOS ALUMNOS

...creo en ti, creo en vosotros... ...la construcción de la autoestima en el contexto escolar...

Los sentimientos son una parte de la personalidad que afecta tanto al alumnado como al profesorado en todo su quehacer y por supuesto a las relaciones de convivencia que se establecen. Un buen grado de madurez emocional y sentimental favorece también el éxito escolar. Como consecuencia éste será un ámbito a educar en las etapas de formación del alumnado.

Un alumno con un buen nivel de autoestima es aquel o aquella que sabe valorar sus méritos y potencialidades dentro de la realidad, asumiendo sus deficiencias como algo a mejorar y considerándose en las relaciones a la «misma altura» que el resto de las personas:

v

Lectura: Les he recordado que si estamos haciendo juegos cooperativos es precisamente para que todos cooperemos.

Metalectura: Por lo tanto no me gusta ver que gente se excluye de los juegos y otros que excluyen, aunque sea una minoría, en un caso y en el otro.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Lectura: He hablado con JES y le he preguntado por lo que le ha pasado. No ha sido muy explícito, me ha dicho que nada.

Metalectura: También he vuelto a recordarle al resto del grupo que no se rían ni se burlen de él cuando tiene estas conductas tan estridentes y que intenten minimizar sus reacciones ante JES.

Martes 3 de diciembre de 2002.

Una autoestima elevada no está relacionada necesariamente con actitudes o sentimientos de engreimiento o arrogancia. La autoestima se refiere en opinión de Rojas, E. (2002)⁷⁴ «a una evaluación en que el referente de comparación fundamentalmente es uno mismo, mientras que en estas últimas probablemente los demás, sus logros, virtudes o defectos, son el referente de comparación determinante».

*Metalectura: Los que consideran que han hecho marcas grandes presumen de estas abiertamente, los que consideran que no ha sido así hacen lo contrario y callan. Doy fe de que existen estas dos tendencias.
Jueves 10 de octubre de 2002.*

*Lectura: He tenido buenas sensaciones por el alto grado de participación que ha habido en la invención y propuestas para concretar el lema referido a la salud, aunque este no ha dado tiempo a concretarlo.
Metalectura: Parece que empiezan el año con ganas de intervenir.
Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.*

5. NORMAS, REGLAS

...una vía de resolución de los problemas que puedan surgir...

Con ellas hemos tratado de concretar la forma de convivencia que nos hemos propuesto. Las normas que fueron negociadas a primero de curso y aprobadas por todo el alumnado, en base a razones de convivencia, sentido de grupo e intención educativa, hay que decir, que desde el punto de vista del profesor han sido muy severos consigo mismos a la hora de imponerse las sanciones en la elaboración de las normas de clase. Cuando son ellos los que «legislan» e imponen la forma de resarcir el error o la falta cometida son implacables.

*Metalectura: No entiendo esa rabiosa actitud y poca condescendencia con el supuesto castigado, por la desproporcionada medida con el castigo propuesto, ni entiendo por que protestan cualquier actuación algo impositiva del profesor por establecer el orden por pequeña que sea, cuando ellos son más severos aún consigo mismos. Quizás esta agresividad venga proporcionada por la influencia de nuestro entorno. No lo sé.
Jueves 3 de octubre de 2002.*

Pero las normas están al servicio de la convivencia y no deben convertirse en elementos que distorsionen el buen desenvolvimiento de la actividad de clase.

⁷⁴ Rojas, Enrique (2002). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid. Editorial Temas de Hoy.

Lectura: La aplicación de las normas ralentizan demasiado el trabajo por lo que aplicamos las más graves para evitar pérdidas reiteradas de tiempo, pero noto por parte de algunos alumnos cierto malestar porque no se aplican todas y cada una de las normas en todas las ocasiones en que se transgreden.

Metalectura: En estas últimas sesiones estoy aplicando las normas al final de la sesión porque se produce una pérdida de tiempo que es contraproducente al desarrollo de la sesión.

Martes 1 de abril de 2003.

Lectura: Cuando hago valer sus propias normas suelo preguntar a los afectados lo que les parece las sanciones impuestas, y éstos las encajan con cierta aceptación.

Martes 20 de mayo de 2003.

6. CONTEXTO. (ASPECTOS EXTERNOS)

...fomento de la creatividad & capacidad de improvisación...

La incertidumbre que crean las condiciones de entorno físico dónde se desarrollan las actividades prácticas, produce ansiedad e inseguridad en el profesor, ya que uno de los elementos de seguridad que el profesor dispone, como es su planificación y su concreción para ese día, debe ser modificado o en algunos casos cambiado, lo que implica cierta improvisación.

Lectura: En los días lluviosos siento una gran incertidumbre porque las sesiones para esta U.D. normalmente las preparo para trabajar en las pistas polideportivas y estos días tengo que retocar y adaptar bastante el plan de sesión, y en muchas ocasiones tengo que realizar otra totalmente diferente.

Metalectura: Las circunstancias por las que atravesamos los días de lluvia son muy negativas por que no siempre se pueden prever con seguridad y me hacen retocar y readaptar la programación. Esto pienso que afecta a mi seguridad, lo cual repercute también en los alumnos que intentan aprovechar esta circunstancia para realizar cosas que ellos quieran. (Deporte o actividades libres). Cosa que no es adecuada y menos aún en el gimnasio, por sus características.

Martes 25 de febrero de 2003.

Lectura: Hay que pensar lo que podemos hacer con el tema de la Instalación.

Metalectura: Es necesario una instalación más amplia y cubierta (tipo pabellón) para estos casos por que el gimnasio actual ofrece pocas posibilidades para muchos de los contenidos de la E.F.

Martes 27 de febrero de 2003. Estaba previsto el «Gran juego para crecer por dentro» III pero por causa de la lluvia.

Currículo no es un concepto, sino una construcción cultural, esto es, no se trata de algún objeto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la existencia humana.
S. Grundy

VALOR:	AUTOESTIMA
CAMPO:	3.4.- CURRÍCULO
CATEGORÍAS:	1. Objetivos.
	2. Contenidos.
	3. Actividades.
	4. Metodología.
	5. Evaluación.
	6. Recursos, materiales, instalaciones.
	7. Contexto.

...el currículo es proyecto, decisiones y acciones que preside las intenciones o las finalidades educativas...

La definición de Currículo de Grundy, S. (1987)⁷⁵ que dice: «*Currículo no es un concepto sino una construcción cultural, esto es, no se trata de algún objeto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas*», Nuestras prácticas se basan en concepciones teóricas constructivistas, pero formulándonos preguntas surgidas desde la práctica, adaptándolas al grupo de alumnos. El currículum para nosotros, tomado como referente para la actuación didáctica, lo consideramos como algo no acabado, como una estructura creativa, generadora de nuevas prácticas y no como un documento finalizado.

Consideramos que la buena enseñanza orientada a la recuperación de la ética y los valores debe ir acompañada por la buena enseñanza en el sentido epistemológico, para formar al alumnado en la totalidad de sus dimensiones.

Para ello se debe exigir que el docente tenga una precisa noción de la fundamentación teórica, para poder ofrecer a los alumnos buenas propuestas de enseñanza, que refieran a metodologías activas que le permita al alumno

⁷⁵ Grundy, S. (1987) *Currículo: product or praxis*. Lewes. Falmer Press.

asumirse como aprendiz, reconocer que él quiere aprender, que él puede aprender.

Lagartera Otero, F. (1999)⁷⁶ analiza el currículo como el proyecto que preside las intenciones o las finalidades educativas y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su actuación práctica. El currículo común no es un mero listado de contenidos obligatorios del área de Educación Física, sino también las decisiones críticas sobre la mejor manera de hacerlo al llevarlo a la práctica.

1. OBJETIVOS

...un marco de referencia para decidir las posibles direcciones a seguir...

El paso desde la reflexión didáctica a la enseñanza debe darse continuamente. Es punto de partida la polaridad del proceso de formación, de aprendizaje, que se consume en el encuentro del alumnado con los objetivos. Las manifestaciones de ese encuentro, que pueden ser practicar, ejercitar, rendir, jugar, bailar, etc. deben ser indagados en cuanto a su potencial formativo en la situación de la escuela y de la clase. Los objetivos guían el proceso de mejora de la autoestima del alumnado.

Lectura: Uno de nuestros objetivos es: valorar su propio trabajo y su capacidad de trabajar en grupo.

Metalectura: De esta forma hemos comprobado que la aportación de cada uno por pequeña que sea es importante para el resultado final del trabajo y que cada uno tiene unas características diferentes que se manifiestan de forma positiva en la obra última.

Martes 21 de enero de 2003.

Coincidimos con la opinión de Rojas. E. (2002)⁷⁷, cuando indica «*que la autoestima elevada, no es incompatible con el reconocimiento de los propios defectos o fracasos. La persona que se valora a sí misma y se acepta y se quiere con sus propias limitaciones; eso sí, las considera sin dramatismo y con una proyección hacia el futuro de esperanza y optimismo*».

Lectura: Algunos están acomplejados y quienes se consideran más veloces sacan pecho.

Metalectura: Quienes se consideran más veloces sacan pecho, pero no noto mala intención.

Martes 4 de febrero de 2003

⁷⁶ Lagartera Otero, Francisco (1999). *Diccionario Paidotribo de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona. Paidotribo.

⁷⁷ Rojas, Enrique (2002). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid. Editorial temas de hoy.

*Lectura: Valoran sus propias capacidades y posibilidades.
Metalectura: Algunos en las comparaciones se ven muy bien situados.
Martes 27 de febrero de 2003.*

La autoestima es la suma de la confianza y el respeto a sí mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida (para comprender y superar los problemas) y acerca de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades). Los problemas existen, pero el deseo de superarlos es lo que realmente resulta educativo.

*Lectura: En líneas generales veo un intento de autosuperación individual y grupal.
Metalectura: En general noto un intento de superación, aunque ésta es desigual, lo cual quiere decir que los alumnos no se han «abandonado» en la consecución de sus objetivos.
Jueves 5 de diciembre de 2002.*

*Lectura: Valoran sus propias ejecuciones y las comparan con sus compañeros.
Metalectura: Querer superarse supone saber que se tiene algo pero queda también algo por mejorar lo cual supone una percepción ajustada de sí mismo.
Martes 10 de diciembre de 2002.*

*Lectura: No hemos conseguido realizar todos los contenidos y objetivos propuestos.
Metalectura: Pero me siento satisfecho de lo conseguido ya que al menos han sido capaces de hacer una pequeña introspección para adivinar tanto las cosas buenas y menos buenas de sí mismos y de los demás. Y saber las opiniones que el resto del grupo tiene de nosotros, tanto en sentido positivo como en el negativo.
Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.*

2. CONTENIDOS

...una visión integrada de los contenidos, otra forma de ver la enseñanza...

La coherencia del currículo se pone de manifiesto en la estrecha relación que debe existir entre las distintas capacidades que los objetivos pretenden desarrollar, y los contenidos concretos que se van a utilizar para tal fin. De ese modo, los contenidos dejan de ser fin en sí mismo y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos.

*Lectura: Bastantes alumnos se ve que tienen confianza en sí mismos, e incluso, en los compañeros y aceptar la fuerza que cada uno desarrolla.
Metalectura: Pero hay algunos, que aparentan estar apocados por sus menores posibilidades.
Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.*

Lectura: Han hecho bastantes propuestas individuales de lemas sobre la salud para esta U.D.

Metalectura: No todos han sabido o querido defender o justificar esa propuesta individual ante el grupo.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión impartida el mismo día 30 a última hora en la clase de Lengua del curso.

Es una buena estrategia didáctica el asignar al alumnado responsabilidad sobre los contenidos. Las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza como actividad reflexiva es planificar y promover situaciones en las que el alumnado organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos, se responsabilice de su formación y exprese sus pensamientos.

Lectura: Cada uno ha comprobado su situación en cuanto a su condición física.

Metalectura: El conocer los resultados de sus pruebas les está suponiendo tener una percepción más ajustada de sí mismos en cuanto a su Condición Física y darles la responsabilidad a los alumnos les afecta de forma positiva.

Martes 15 de Octubre de 2002

Lectura: Han sido capaces de representar una idea a través del modelado.

Metalectura: Creo que han valorado que son capaces de representar ideas mediante el modelado y que cuando se ponen a realizar cualquier tarea con seriedad son capaces de hacer cosas muy interesantes.

Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV

En la práctica de algunos contenidos, las diferencias en los niveles de destreza y habilidad son evidentes entre el alumnado. Esto puede en un principio suponer un elemento negativo, pero si se sabe canalizar hacia la superación, puede a la larga producir mejoras en la autoestima.

Lectura: Crea una sensación desigual al comprobar y comparar sus marcas.

Metalectura: Algunos preguntan si es mucho o poco la marca que han hecho y yo intento reforzarlos o estimularlos para que se superen a través de la práctica de actividad física de forma más sistemática.

Jueves 17 de octubre de 2002.

Sin embargo, cuando se mejoran las habilidades y las destrezas, este aprendizaje actúa como una motivación añadida y mejora sus niveles de autoestima personal y de grupo.

Lectura: Algunos vienen plétóricos de alegría para mostrarme como han aprendido alguna habilidad.

Metalectura: Lo cual quiere decir que los que tienen menos dominio de las habilidades que vemos se les nota más el aprendizaje que experimentan y los manifiestan más cuando lo aprenden.

Martes 3 de diciembre de 2002

Lectura: Aceptación y participación del baile (aeróbic) sin ningún problema, incluso los niños que creía que iban a tener más problemas.

Metalectura: Personas del grupo que nunca creí que superarían esta situación han salido airosos, aportando ideas y soluciones que me han

sorprendido gratamente como la aceptación y participación del baile (aeróbic) sin ningún problema.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

3. ACTIVIDADES

...la elección de las actividades de enseñanza-aprendizaje, un reto para el profesor y los alumnos...

La esencia de las tareas motrices es el movimiento corporal, y está claro que en el ámbito de la Educación Física supone el instrumento que plantea el profesor para que el alumnado consiga los objetivos propuestos. Por ello es tan importante la capacidad del profesorado para elegir las tareas adecuadas a las necesidades de sus alumnos, como la implicación del alumnado en el diseño y creación de nuevas actividades.

Lectura: Alguno anda muy retraído a la hora de hacer la actividad.

Metalectura: Hay un pequeño grupo, sobre todo 3 niñas que las veo muy desenganchadas de cara a la actividad, son precisamente las más pequeñas y aparentemente más débiles.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Lectura: En lo referente al manejo y conducción de balón hay algunos que no tienen ningún dominio, esto les hace sentirse mal.

Metalectura: Especialmente los alumnos y alumnas que han tenido poco contacto con un balón de fútbol.

Jueves 14 de noviembre de 2002.

Lectura: En el juego de «Nos ponemos en orden» todavía les cuesta a bastantes alumnos tener contacto con otros.

Metalectura: Todavía las manifestaciones de pudor están presentes en la ejecución de las tareas.

Martes 22 de abril de 2003.

No existe la persona que carezca por completo de autoestima positiva, ni tampoco alguien que no sea capaz de desarrollar su autoestima. Para el profesor el desarrollar la autoestima de sus alumnos es desarrollar la convicción de que cada uno es competente, y por lo tanto equivale a enfrentarse ante las actividades con mayor confianza, benevolencia y optimismo, lo que sin duda les ayudará a alcanzar sus metas y experimentar la plenitud como persona.

Lectura: Ha sido un bombardeo de experiencias para trabajar el autoconcepto.

Metalectura: Han sido capaces de superar situaciones de imitación, mimo, baile, dramatización y en la calle delante de los transeúntes, aspecto nada fácil de superar.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

Lectura: Hemos acabado lo que teníamos planteado antes.

Metalectura: Por lo que les he dejado actividad libre que les ha llenado de júbilo, pues se han cumplido una pretensión que ellos tenían durante cierto tiempo.

Martes 15 de octubre de 2002.

Lectura: Hoy se han conseguido realizar todas las actividades.

Metalectura: Se ha jugado incluso al final un juego de fútbol acuestas muy divertido. He podido comprobar que han disfrutado bastante.

Jueves 23 de enero de 2003.

Si la mejora de la autoestima interesa a todos, en el caso de los adolescentes, sin duda, es una de sus necesidades más urgentes. La implicación del alumnado en el diseño y puesta en acción de nuevas actividades mejora la autoestima individual y de grupo.

Lectura: He notado a los alumnos sonreír, divertirse y disfrutar bastante de la actividad.

Metalectura: Incluso alumnos que habitualmente, se muestran más distantes, menos comunicativos con el resto del grupo hoy los he visto bastante contentos y participativos.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Las actividades de enseñanza-aprendizaje permiten a los alumnos probarse, superar pequeños retos, autoafirmarse. Cuanta mayor autoestima tengan nuestros alumnos más posibilidades tendrán de ser creativos en sus propuestas de trabajo, lo que significa que también tendrán más posibilidades de superar los problemas.

Lectura: Algunos alumnos han descubierto sus posibilidades en relación a sus capacidades para aguantar con cansancio, sed, calor, dolor de piernas, etc.

Metalectura: Además han hecho un esfuerzo por superarse soportando estos inconvenientes los que menos condición física tienen y lo han superado sin problemas.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura: Algunos alumnos (pocos) han estado bloqueados.

Metalectura: Pero la mayoría los he visto con ánimo y con ilusión.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Metalectura: Ser capaz de hablar en público y ante una cámara y una grabadora de audio no es fácil, por esa razón algunos no han intervenido mucho o lo han hecho de una forma entrecortada, insegura y con frases muy cortas, alguno lo ha hecho casi con monosílabos.

Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.

4. METODOLOGÍA

...la manera de conducir el pensamiento o las acciones para alcanzar un fin...

No existe una estrategia didáctica única para la multiplicidad de situaciones de aprendizaje. La misma dependerá del contexto en el cual se desarrolle la clase, el «*contenido*» que se quiera enseñar, el «*propósito*» docente. El docente deberá tener una batería de estrategias didácticas para ser utilizadas según lo requiera la situación. Está claro que debe existir coherencia entre las estrategias didácticas seleccionadas y los modelos que se proponen.

Rosales, A. (2004)⁷⁸ considera que «*todos los alumnos no son iguales, ni los grupos. Habrá posibilidades de aplicar estrategias cada vez más autónomas, cuando se halla logrado el conocimiento del grupo, la aceptación de propuestas de trabajo solidario, el respeto y el cuidado de los otros*». Se hace por tanto necesario, emplear diferentes estrategias de aprendizaje, dando cabida a metodologías más participativas y socializadoras.

Lectura: He estimulado a los alumnos para valorar las habilidades propias y ajenas.

Metalectura: Los que tienen menos dominio y control del balón los noto a veces, mas desenganchados de la actividad, aunque intento estimularlos.

Martes 26 de noviembre de 2002.

Lectura: Algunos les cuesta trabajo hablar en público otros en cambio, lo hacen con bastante soltura.

Metalectura: He intentado estimular a todos pero sin señalar a nadie por si no quiere intervenir.

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

El modelo de enseñanza debe partir de las habilidades que el alumno domina, de los esquemas conceptuales que posee y de las valoraciones y actitudes desde las cuales contextualizará cada nueva experiencia que se le presente de manera interesante y que le cuestiona su resolución. Esta concepción supone la realización por parte del alumnado de una síntesis significativa entre el nuevo conocimiento a adquirir, y el conocimiento que ya posee.

Lectura: Sobre todos los valores que estamos trabajando en el programa... hemos trabajado diferentes aspectos en cada una de las estaciones de una forma insistente por parte de cada monitor que estaba en cada estación y por el profesor. Estos aspectos de tipo actitudinal están reflejados en el plan de sesión de este día del programa de forma explícita.

⁷⁸ Rosales, Analía (2004) «Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física». *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 10. Núm. 75. Agosto de 2004.

Metalectura: Aunque en cada juego se indica que aspecto relacionado con este han de trabajar y las actitudes relacionados con esto el concepto global de este valor tienen algunos problemas en comprenderlo, aunque no tanto las actitudes a través de las cuales se manifiesta.

Jueves 16 de enero de 2003.

Lectura: Ha venido muy bien esta Actividad Extraescolar relacionada.

Metalectura: Verdaderamente sirve como una actividad de refuerzo a los contenidos trabajados en la U.D dedicada a los deportes colectivos, donde actualizamos lo visto en clase a través de situaciones reales de competición, también comprobamos el comportamiento de jugadores, público, jugadores, entrenadores, árbitros, etc. en estas circunstancias.

Domingo 26 de enero de 2003.

Lectura: Todos han asumido el reto de conseguir los recorridos establecidos.

Metalectura: La consecución o no de los objetivos de tipo actitudinal relacionados con valores y hábitos lo puedo comprobar de una manera más clara, en sesiones menos directivas donde puedo estar más pendiente de otro tipo de tareas que no sea la propuesta de actividades propiamente dicha.

Jueves 20 de febrero de 2003.

Ahora bien, en la intervención didáctica que realiza el profesor de Educación Física, se ponen en juego infinitas variables. La complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la inmensa diversidad de las situaciones en las que se desarrolla, hacen que la existencia de soluciones globales (unitarias) al problema de la enseñanza, «*panaceas universales*» de aplicación general, resulten absolutamente utópicas. Sin embargo, si es posible enunciar las directrices, líneas maestras de actuación, sobre una serie de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como proporcionar unas pautas para la utilización adecuada de una serie de estrategias didácticas.

Lectura: He comprobado que hay algunos que menosprecian su capacidad artística.

Metalectura: Estos no coinciden con los que tienen una autoestima más baja, a mí entender, en cuanto a competencia motriz. Posiblemente esto quiere decir que los alumnos tienen una visión ajustada de sí mismos y no todos tienen la autoestima baja en todo tipo de habilidades.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

Lectura: La metodología en la intervención Didáctica ha sido bastante adecuada.

Metalectura: Creo que se consiguen los objetivos y los contenidos en gran medida por que estos han estado más ajustados a las posibilidades del grupo.

Jueves 3 de abril de 2003

Lectura: He pretendido que se trabaje y se reflexione sobre el autoconcepto y la Autoestima.

Han trabajado el Encaje y alguno de los alumnos ha tenido problemas para intentar relacionar los dos conceptos.

Metalectura: Hemos hecho una reflexión colectiva sobre hábitos y actitudes relacionadas con la autoestima o autoconcepto y la actividad física y salvo excepciones se ha tomado en serio las opiniones de los demás.

La mayoría ha hecho un dibujo uniendo las dos propuestas o indicaciones que nos han aportado los dos profesores, pero algunos les ha costado relacionar los dos conceptos, especialmente por que no saben muy bien representar nada relacionado con la autoestima.

Martes 29 de abril de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» III

5. EVALUACIÓN

...un momento de reflexión y análisis de la enseñanza y del curriculum...

Las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios y los juicios a su vez, se toman sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres conceptos (decisiones, juicios e información), definen esencialmente a la evaluación; por tanto un entendimiento claro de estos tres conceptos y de su interdependencia es un requisito indispensable para entender los detalles del proceso de evaluación, que llevamos en el centro.

Se hace imprescindible que el alumnado conozca su cuerpo, a través de la utilización de diferentes medios de evaluación y se sienta bien con él mismo. Este conocimiento reflexivo hará que la distancia entre el cuerpo real y el cuerpo ideal disminuya. En el Diseño Curricular de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992)⁷⁹ se establece que *«La concepción del cuerpo como imagen y percepción hace referencia tanto a aspectos globales como aquellos otros referidos a zonas y segmentos del mismo. El trabajo sistemático en torno a la exploración y experimentación de las capacidades perceptivo-motrices, debe orientarse a la afirmación de la lateralidad, al control general del cuerpo a través de diferentes coordinaciones estáticas, dinámicas y visomotoras y a la consecución del equilibrio corporal estático y dinámico del propio cuerpo, que se complementa con el de los objetos».*

Lectura: Algunos hacen críticas bastante negativas de sí mismos en relación a este tests.

Metalectura: Sobre todo si se comparan con compañeros que son coordinados en esta prueba y la ejecutan de forma exitosa, repercutiendo de forma negativa, por su baja autoestima. Digamos que comienzan la prueba con una actitud previa de fracaso, de desgana, de pudor. etc.

Martes 29 de octubre de 2002.

⁷⁹ Consejería de Educación y Ciencia (1992) *Diseño curricular de Educación Física para Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla. BOJA 53.

Lectura: Valoran sus ejecuciones unos en sentido positivo y otros en sentido negativo, dependiendo de su nivel de aspiración en el logro.

Metalectura: Unos de forma positiva y otros de forma más negativa.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Lectura: Tomamos pulsaciones para que conozcan mejor las respuestas de su organismo al ejercicio.

Metalectura: En la toma de pulsaciones ajustan y toman referencias de la intensidad de sus esfuerzos, aspecto que hasta ahora según comentan no han controlado ni en sus equipos, los pocos que hacen actividades deportivas extracurriculares.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Pero los criterios de evaluación relacionados con el conocimiento corporal, han de establecerse en función de la propia progresión personal y no deberían establecerse comparaciones entre diferentes alumnos, salvo para valorar que hay otros compañeros que tienen mejores prestaciones en las pruebas y test utilizados.

Lectura: Están tomando referencias concretas de su condición con relación a los demás, y sobre todo ven su propia evolución.

Metalectura: Empiezan a comprobar sus propias evoluciones y algunos se sorprenden gratamente de lo que ya han progresado.

Martes 25 de febrero de 2003.

Lectura: Valoran sus propias capacidades y posibilidades.

Metalectura: Algunos en las comparaciones se ven muy bien situados.

Martes 27 de febrero de 2003.

De acuerdo con nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación está entendida como un proceso, como un momento de reflexión y análisis de la enseñanza y del currículum, y no como un momento final. De ahí la importancia de conocer el camino que recorre el alumno y cómo lo recorre, las dificultades, las posibilidades de cada uno, y así poder regular la intervención pedagógica y ayudarlo a alcanzar los objetivos y logros propuestos.

Lectura: Estas entrevistas grupales las hemos realizado para evaluar o hacer un balance final, según la consideración de los alumnos, del programa, el profesor, las actividades, la metodología. etc.

Metalectura: Además de que es uno de los instrumentos de evaluación de nuestro programa, es muy interesante sacar conclusiones y contrastar diferentes puntos de vista sobre una misma experiencia compartida.

Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.

Lectura: Han tenido una percepción más o menos ajustada en su autoevaluación.

Metalectura: Aunque alguno reconoce en la misma autoevaluación haberse puesto una nota ligeramente más alta de lo que se merece.

Miércoles 18 junio de 2003.

Lectura: Las autoevaluaciones y las entrevistas individuales son los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar para la valoración final de los alumnos.

Metalectura: Si damos la oportunidad de que se evalúen tenemos que tenerlo en cuenta, por otro lado si estamos trabajando la responsabilidad hemos de darle la oportunidad de ejercerla de forma decidida.

Miércoles 18 junio de 2003. Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª Evaluación).

6. RECURSOS, MATERIALES, INSTALACIONES

...los mediadores silenciosos...

El cuidado de los materiales y su uso, la manipulación correcta de los mismos, la adecuación de diferentes ejercicios a las edades y niveles de los alumnos, el establecimiento de períodos alternativos de trabajo y descanso... son algunos factores que inciden en el aumento de la seguridad en la práctica de los juegos y las actividades físicas.

Lectura: Valoran sus propias capacidades para utilizar material alternativo.

Metalectura: Para algunos tiene cierto atractivo este material pero para otros no tanto, pues lo consideran algo usual y cotidiano.

Martes 20 de mayo de 2003.

7. CONTEXTO

...hacia una prometedora imagen de futuro...

La actividad física debe tener un enfoque ambiental, que promueva una pedagogía constructivista, que consiga logros específicos de conservación de espacios y de utilización de otros espacios físicos para la clase, entendiendo el entorno físico, como un contexto de aprendizaje. Así, en ocasiones esta diversidad de espacios físicos y de cambios meteorológicos adversos, pueden propiciar mejoras en las capacidades adaptativas del alumnado, lo que sin duda favorece su autoestima.

Lectura: Hemos tenido que cambiar toda la programación prevista para esta sesión, pero rápidamente lo hemos adaptado con juegos muy motivantes para ellos.

Metalectura: Como ya hemos indicado la imprevisión del tiempo hace que pasen estas cosas, por lo que hay que improvisar sobre lo programado y adaptarnos a las nuevas circunstancias.

Jueves 9 de enero de 2003.

Lectura: Me ha sorprendido gratamente que con el frío que hacía prefirieran realizar actividad en el patio.

Metalectura: Ser capaz de trabajar con climatología adversa.

Jueves 9 de enero de 2003.

Lectura: Hemos conseguido tanto los objetivos como los contenidos que teníamos propuestos, pero de forma muy ajustada, por que el calor merma mucho nuestra capacidad de trabajo.

Metalectura: Ya he comentado en otros apartados como el calor agobiante puede hacer merme la intensidad en el trabajo, y por tanto cómo esto puede afectar al normal desarrollo del currículo.

Jueves 29 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VIII.

La escuela tiene una función socializadora y formativa, ha de impartir conocimientos y desarrollar capacidades e inquietudes, pero probablemente, una de las causas de que la escuela no cumpla adecuadamente su cometido es el que haya renunciado a educar para el ocio. En los próximos años, los cambios en las tendencias de práctica de las actividades físicas y deportivas, hará que la utilización del entorno para su ejecución sea más generalizada, por lo que se hace necesario su conocimiento y familiarización.

Lectura: Han prestado atención para conocer consejos que tienen que ver con la naturaleza.

Metalectura: De esta forma todos podemos disfrutar con y en la naturaleza.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: RESPETO

La disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes.

Juan M. Moreno Olmedilla

VALOR:	RESPETO	
CAMPO:	4.1.- ALUMNADO (TRATADO INDIVIDUALMENTE)	
CATEGORÍAS:	1. Al material, instalaciones, medios, recursos, cosas.	
	2. Personas.	a. Al Profesor.
		b. A los compañeros.
		c. Al resto del grupo.
	d. Reglas y normas.	
	3. Elementos del currículo.	

1. RESPETO AL MATERIAL, INSTALACIONES, MEDIOS, RECURSOS, COSAS.

En general el alumnado respeta las instalaciones, los medios y los recursos utilizados en clase de Educación Física, porque entienden que los mismos permiten que la práctica de la actividad física sea más rica y de mayor calidad, aunque en el proceso haya episodios, que pudieran aparecer como contrarios a esta afirmación.

Lectura: JAI ha escupido en las pistas polideportivas donde estábamos trabajando.

Metalectura: Hemos aplicado la regla nº 4 de nuestra normativa que afecta a la higiene de la colectividad, que es limpiarlo y seguir limpiando toda la pista de posibles desperdicios.

Martes 11 de febrero de 2003.

Lectura: FIG ha estado especialmente nervioso.

Metalectura: FIG. he creído siempre que es muy nervioso e inquieto pero a la vez es bastante noble y hoy ha estado implicado en el robo de pompones por lo que tengo ciertas dudas sobre su personalidad.

Martes 18 de febrero de 2003.

Como aspecto más negativo en cuanto al respeto de los medios y recursos, señalamos a título de ejemplificación, el episodio de la «sustracción de pompones».

Lectura: GAB ha tenido un comportamiento muy negativo.

Metalectura: GAB no solamente ha estado inquieto sino que además ha sido el que más pompones ha cogido.

Martes 18 de febrero de 2003.

*Lectura: LAU ha traído el pompón que había prometido.
Metalectura: Por lo que damos el caso por zanjado el caso de LAU.
Martes 27 de febrero de 2003.*

También hay que señalar que en la utilización de diferentes espacios de prácticas así como el uso de otras instalaciones, son fuente de motivación para el alumnado y se han mostrado respetuosos con las mismas.

*Lectura: El espacio donde se ha desarrollado la sesión ha contribuido a su buen funcionamiento.
Metalectura: Sacar a los alumnos de su espacio habitual (en la última U.D. en el Gimnasio) y realizar la sesión en un espacio boscoso anexo al centro beneficia la concentración de los alumnos. Sobre todo si tenemos en cuenta que la mayor parte de los talleres han sido en la sombra de los árboles dado el día de sol y altas temperaturas que hacía.
Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.*

2. PERSONAS (COMPAÑEROS, GRUPO, PROFESOR, SÍ MISMOS)

a) RESPETO AL PROFESOR:

Al profesor se le exige cada vez más, pero a la vez se le ha ido despojando del apoyo y respeto social y hasta institucional a su figura y a su tarea. (Liceras Ruiz, A. 2002:68 ss.)⁸⁰. Esta afirmación contundente refleja en cierta medida que del profesor se espera que atienda a las carencias de sus alumnos en la medida en que la solución puede estar a su alcance, pero para ello es una primera condición contar con el respeto personal del alumnado y a veces esta premisa no se ve satisfecha. Episodios de disrupción en el aula aparecen con frecuencia.

*Lectura: FIG. Ha cogido un periódico sin permiso.
Metalectura: Le he pedido que lo deje en su sitio hasta que se repartan todos. Lo ha devuelto con malas formas. Es un niño que viene de Aldeas Infantiles, de familia totalmente desestructurada, aspecto a considera en su conducta, aunque no por ello debemos relajarnos en su educación.
Martes 29 de octubre de 2002.*

*Lectura: CAR sigue teniendo problemas para mantener la atención cuando el profesor habla.
Metalectura: Le he llamado la atención en Público y les he dicho a sus compañeros que puesto que lo hace sin ninguna intención que colaboren y se lo digan cuando lo haga.
Jueves 27 de marzo de 2003.*

⁸⁰ Liceras Ruiz, Ángel (2002) *Dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales*. Granada. Editorial Universitaria.

Moreno Olmedilla, J. M. (2001)⁸¹ considera que «la *disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros que veremos después*». Cuando hablamos de *disrupción* nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

Lectura: JES y FIG en vez de sentarse en el suelo cuando hemos dado la información inicial, se han tumbado y les he llamado la atención.

Metalectura: JES es un niño límite y tenemos convenido el grupo dejarle pasar algunas conductas de este tipo. En cambio FIG es un niño de aldeas Infantiles, creo que le faltan referencias de conducta por parte de sus progenitores y esto lo manifiesta en clase a parte que no puede estar ni un solo momento en la misma posición por su hiperactividad, pero pienso que tiene sentimientos nobles comprende sus errores, pero a veces no puede evitarlos.

Martes 18 de marzo de 2003.

Lectura: GAB. ha interrumpido al profesor con cosas que nada tienen que ver con la actividad que estábamos realizando. Ha incumplido la norma nº 6 de Nuestra normativa para las clases de E.F. que es no participar en esa actividad durante el tiempo que el profesor estime oportuno y recoger los papeles de la instalación y así hemos procedido.

Metalectura: Después de la aplicación de esta me he sentido un poco culpable y le he preguntado que qué le parecía la aplicación de ésta y me ha dicho que muy bien, que he hecho lo que tenía que hacer y que la decisión ha sido justa por lo que me ha reconfortado la idea de que al menos reconocen sus errores y valoran positivamente la aplicación de las normas.

Martes 20 de mayo de 2003.

Los errores pueden ser una base sobre la que edificar nuevas y adecuadas formas de encarar los aprendizajes. La cuestión es saber rentabilizar positivamente los errores. Lo importante no es caer, sino levantarse.

Lectura: CAR me da la espalda en las explicaciones y habla con los compañeros.

Metalectura: Acepta mis explicaciones y pide disculpas.

Martes 4 de marzo de 2003.

Lectura: CRI me ha pedido disculpas en el ámbito individual por lo que pasó la semana anterior. (Ella no vino el martes pasado por encontrarse enferma).

⁸¹ Moreno Olmedilla, Juan Manuel (2001) «Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa». *Foro de Debate*.

Metalectura: De CRI he aceptado sus disculpas valorando de forma especial lo importante y valor que tiene el arrepentimiento puesto que nos honra como personas.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

b) RESPETO A LOS COMPAÑEROS:

...la violencia escolar, comportamiento antisocial visible e invisible...

Una de las primeras dificultades a las que nos enfrentamos al comenzar a analizar los fenómenos de supuesta violencia en la escuela es a la de la imprecisión en el lenguaje. En efecto, no podemos considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina o, por ejemplo, un episodio de vandalismo o de agresión física.

En opinión de Moreno Olmedilla, J. M. (2001)⁸² son seis los tipos o categorías de comportamiento antisocial entre los que debemos diferenciar:

A: *Disrupción en las aulas*
B: *Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)*
C: *Maltrato entre compañeros («bullying»)*
D: *Vandalismo y daños materiales*
E: *Violencia física (agresiones, extorsiones)*
F: *Acoso sexual.*

Señalamos algunos episodios encuadrados en el grupo E.

Lectura: JMM y JAI. Son dos alumnos que se han peleado justo antes de entrar en clase.

falta de compañerismo.

Metalectura: Después de hablar con ellos ha sido por una nimiedad en un juego creo que son alumnos bastante inmaduros, los veo un poco más «aniñados» que el resto de compañeros. También le he comentado que en cuanto les dé una copia de la normativa que habíamos acordado empezaremos a utilizarla aun que sea en cosas que sucedan antes de la clase de Educación Física.

Martes 8 de octubre de 2002.

Lectura: JAI y JOR. Se han peleado por un lance del juego. He parado la clase y hemos aplicado la normativa de la clase, en concreto la tercera.

Metalectura: Según la cual no realizan la clase de E.F. piden disculpas públicas y se dan un abrazo.

Martes 3 de diciembre de 2002.

Lectura: JOR G y JOR. E. se han peleado, con agresiones incluidas, justo antes de empezar la sesión. JCO ha intentado alentar la pelea.

⁸² Moreno Olmedilla, Juan Manuel (2001) «Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa». *Foro de Debate*.

*Metalectura: JOR G y JOR.E se han peleado justo antes de empezar la sesión y hemos aplicado la regla 3, han estado sin practicar la sesión cada uno en una parte del gimnasio. JCO ha culpado a JORG del hecho.
Martes 11 de febrero de 2003.*

En ocasiones, hay conflicto de intereses, falta de disposición para la escucha, acusaciones, falta de acuerdos; persisten actitudes individualistas y a veces no es posible centrarse en una tarea común; indecisión ante la disparidad de planteamientos. El respeto a los compañeros es de suma importancia en la vida del aula y sería deseable el uso constante de la palabra **COMPAÑERISMO** con mayúscula, pues de ella emanan todos los pensamientos positivos, siendo el primer enlace para fomentar las relaciones afectivas y duraderas.

Lectura: GAB en un tono un poco vehemente ha dicho que él no realizaba la prueba en la que había que mancharse de harina (aunque se realizaba justamente al lado de una fuente para lavarse después). También ha hecho algunos gestos de burla a una alumna de Educación Especial que es muy obesa.

Metalectura: GAB. A veces tiene ciertas salidas de tono, no sé si lo hace para llamar la atención o para sobreponerse o para engrandecerse ante los demás. Cuando hablo con él cara a cara y sin tensión hace las cosas bien. Pero también hace todo lo contrario. En cuanto a los gestos de burla le he comentado que ahora no íbamos a aplicar la normativa porque no estaba toda la clase, pero le pedí que lo hiciera en privado, cosa que no hizo.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Lectura: LAU y FIG han tenido un encontronazo en un juego en el que ha salido peor parado el segundo. La primera ha pedido disculpas al segundo y este no las ha aceptado.

Metalectura: Después de hablar con el a regañadientes las ha aceptado. FIG es muy impulsivo y hasta que no se le pasa el disgusto no entra en razones.

Martes 17 de diciembre de 2002.

c) RESPETO AL GRUPO:

Las estrategias de enseñanza hacen referencia a cómo el profesor presenta determinado material, en un tiempo concreto y de una determinada manera. Las estrategias de aprendizaje hay que entenderlas como el conjunto de mecanismos de control, planificación y toma de decisiones sobre los procesos que ocurren en la clase y tratar de modificar sus conductas en función de las condiciones del contexto y de nuestros objetivos fundamentales de aprendizaje: educar en valores, a través de la Educación Física. A continuación se muestra un ejemplo de los conflictos que ocurren un día de clase y como el profesor a través de sus estrategias, trata de solucionarlos.

Lectura: 1) GRA. Me ha pedido descansar.
2) JES. Nadie quería que fuera en su equipo.
3) NOE. Se ha sentido mareada un poco.
4) MIR. Se ofrece voluntaria para controlar y recoger el material.
5) FIG y JORG. Han molestado durante toda la sesión pero especialmente al final cuando empezábamos el juego de aplicación.
Martes 12 de noviembre de 2002.

Con la puesta en práctica de diferentes estrategias se persigue que el alumno conozca normas de comportamiento social, es decir, lo que hay que hacer, saber hacerlo y controlarlo mientras lo hace. Con las estrategias se ejercitan las habilidades y se alcanzan las capacidades.

Metalectura: 1) Le he dicho que cuando ella crea necesario que tome la decisión ella misma y lo único que tiene que hacer es avisarme.
2) He tomado la decisión que él se pondrá siempre en el equipo que elija y nadie podrá ponerle objeción. Le he puesto las piernas hacia arriba un par de minutos y se le ha pasado.
3) He aprovechado para recordar cómo actuar en este caso.
4) La veo bastante débil y prefiere hacer esta tarea antes de hacer actividad más intensa donde se siente peor.
5) En este momento he tomado la decisión de salirme de clase.
Martes 12 de noviembre de 2002.

Lectura: FIG y GBR lo he puesto a mi lado cuando tengo que explicar algo. Son muy inquietos y esto puede ser parte de la solución. GAB provoca conflictos de forma continua sobre todo con JOR.G.
Metalectura: FIG y GBR lo he puesto a mi lado cuando tengo que explicar algo. Son muy inquietos y esto puede ser parte de la solución. GAB provoca conflictos de forma continua sobre todo con JOR.G.
Martes 4 de marzo de 2003.

Si las estrategias empleadas dan su resultado, hay que transferirlas. En opinión de Licerias Ruiz, A. (2002)⁸³ el mejor medio de lograr capacidades lo más generales y transferibles posibles es trabajar y desarrollar esas capacidades de modo específico en cada una de las materias y desde sus propios contenidos disciplinares.

Metalectura: ENR. Lleva una progresión tanto a nivel de aptitud como de actitud muy bueno.
Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

Lectura: ENR y SER han estado muy correctos y educados.
Metalectura: En esta misma línea estos dos alumnos han sido capaces de realizar todo este tipo de actividades dentro de su corrección y su gran educación.
Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

⁸³ Licerias Ruiz, Ángel (2002) *Dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales*. Granada. Editorial Universitaria.

2. REGLAS Y NORMAS

...las normas generadoras o reparadoras de conflictos...

Está claro que las normas y su respeto colaboran a la cohesión del grupo. La existencia de unos códigos y normas explícitas e implícitas que regulan el funcionamiento del grupo, contribuyen en ocasiones a que se generen situaciones de conflicto, pero ayudan a solucionarlos.

Lectura: ROC. Ha comentado que sería interesante hacer una fotocopia reducida de las normas para que todos las tengamos en la clase de E.F. y sea más fácil aplicarlas.

Metalectura: Hemos visto que su propuesta es interesante y yo me he comprometido a realizar una fotocopia reducida y plastificada para cada uno.

Jueves 17 de octubre de 2002.

...y aplicamos la norma 1...

Lectura: FIG y PAT. Han tenido un enfrentamiento aunque de forma jugada que no permite a los compañeros atender como ellos desean. No han participado en la actividad y han pedido disculpas públicas

Metalectura: Hemos aplicado la norma 1 y después de esto su comportamiento ha sido mucho mejor.

Jueves 30 de enero de 2003.

...y aplicamos la norma 2...

Lectura: JAI Y JORG Se han insultado en el desarrollo de la sesión.

Metalectura: Hemos aplicado la norma 2 de nuestra normativa que era ponerse los dos en medio de la clase y pedir disculpas.

Jueves 17 de octubre de 2002.

...y aplicamos la norma 3...

Lectura: JAI y JOR G. Se han peleado hemos aplicado la norma 3. Y desde ese momento no han realizado la sesión.

Metalectura: JAI y JOR G. El primero es muy infantil y el segundo muy chinchoso por lo que está bastante marginado en clase. A los dos les he dicho que pidan disculpas el próximo día en clase y se quedarán sin dar la sesión atendiendo a la última revisión de la normativa.

Jueves 24 de abril de 2003.

...y aplicamos la norma 4...

Lectura: JAI ha escupido en las pistas polideportivas donde estábamos trabajando.

Metalectura: Hemos aplicado la regla nº4 de nuestra normativa que afecta a la higiene de la colectividad, que es limpiarlo y seguir limpiando toda la pista de posibles desperdicios.

Martes 11 de febrero de 2003.

...y aplicamos la norma 6...

Lectura: PAB Y JMM estaban hablando y les he pedido que se retiraran unos metros de la clase hasta que sintieran interés por lo que estábamos tratando (norma 6).

Metalectura: A los dos minutos han vuelto a acercarse interesados por lo que hablábamos.

Jueves 29 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones.

...y aplicamos la norma 7...

Lectura: A PAT, JAI y GAB en un momento de la sesión han estado realizando algo diferente a lo propuesto y les he dicho que incurrían en una falta por la regla N° 7.

Metalectura: PAT ha estado especialmente motivada porque la música actual le gusta (Hip Hop...) y como es un poco más grande que los demás a través de los movimientos que tienen que ver con la música intentaba transmitir sus habilidades, incluso se ha ofrecido ha realizarme una composición musical en un C.D.

Jueves 27 de marzo de 2003.

3. ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

...la singularidad del alumnado,...por sus acciones los conoceréis...

La diversidad es inherente a la condición humana y no es más que la expresión de la normalidad y la realidad de cada grupo. El alumnado tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, origen étnico,...).

Hasta hace poco tiempo el único factor de diversidad que se tenía en cuenta era la capacidad intelectual considerada como innata y estática. Se enfatizaba la capacidad por aprender, medida por el rendimiento escolar, prestando menos atención a las diferentes motivaciones, estilos de aprendizaje e intereses.

Lectura: JAI Es un niño bastante inmaduro e inquieto y a veces pierde la noción de lo que está haciendo.

Metalectura: He hablado con él y es muy dulce e infantil, ha pedido disculpas y dice que no se volverá a repetir. Creo que tiene un nivel de madurez muy inferior a la media del grupo.

Jueves 31 de octubre de 2002.

Lectura: Había una serie de alumnos muy motivados y centrados en lo que hemos realizado en clase como son PAB, CRI, ROC, JMM, PAT y alguno más. Al final tres parejas de alumnos charlaban demasiado e incluso molestaban a los demás.

Metalectura: Pues continuamente pedían intervenir o incluso arrollaban con la palabra para proponer sus ideas a la hora de elaborar nuestras propias normas, prueba de su gran interés y de que han captado la necesidad de

organizarnos y de reglamentar nuestra forma de comportarnos en la relación con los demás. Por esta razón he tenido que separarlos y ponerlos cada uno de estas parejas en un espacio distante.

Martes 1 de octubre de 2002.

Lectura: GAB interrumpía continuamente en la clase cuando le dije que permaneciera en silencio.

Metalectura: GBR creo que hace esto para llamar la atención de sus compañeros, pero lo que consigue es ser el hazmerreír de sus compañeros y acaba marginado. Al final de la sesión he hablado con él y me ha comentado que está un poco loco. Actúa con bastante irresponsabilidad siempre tiene firmes propósitos de mejorar y no lo consigue.

Martes 6 de mayo de 2003.

...el aprendizaje de las tareas se distorsiona si no hay atención...

Lo esencial en el proceso de aprendizaje no es la información, sino la cantidad y clase de conocimientos que ésta contiene. Y las capacidades a entrenar al respecto se fundamentan en saber manejar tanta información para extraer de ella un conocimiento justificado, pero para ello la atención hacia lo que se propone es esencial.

La atención crea una condición fundamental para que surjan muchas probabilidades de que tenga lugar el procesamiento de la información activo que produce el aprendizaje. Es decir, las actividades cognitivas que producen el aprendizaje sólo tienen lugar si se atienden adecuadamente, y este no es el caso, concretado en algunos alumnos de nuestro grupo.

Lectura: JAI. También hace gala de su gran inmadurez y de su poca capacidad de atención.

Metalectura: Es probable que lo primero arrastre lo segundo, pues no se entera de casi nada de lo que explicamos se distrae con cualquier cosa y no asume sus responsabilidades cuando la clase no es práctica.

Jueves 30 de enero de 2003.

Lectura: JES estaba cansado cuando tomaba apuntes en el banco sueco y se ha tumbado en el suelo.

Metalectura: En cuanto ha JES les he recordado que ya tomamos un acuerdo para cuando haga alguna cosa fuera de lo normal y es no tenérselo demasiado en cuenta y no reírse de él pero lo cierto es que causa cierto despiste en los demás a pesar de todo.

Martes 18 de febrero de 2003.

Lectura: A FIG junto a JOR.G les he tenido que llamar la atención por hacer otra actividad diferente a la que habíamos planteado.

Metalectura: Por que desde el punto de vista motriz se subestima quizás debido a su poca corpulencia, aunque esto no ocurre en otros aspectos.

Martes 11 de febrero de 2003.

A veces el dar protagonismo a algunos alumnos e implicarlos en la dinámica de la clase, tomando una postura de participación activa, actúa como una buena estrategia para aumentar su atención hacia la materia.

Lectura: LAU no ha querido realizar la actividad final que había que mostrársela a toda la clase y ha dejado solos a sus compañeros.

Metalectura: LAU que ha ido realizando las actividades de la sesión con altibajos, al final no ha sido capaz de hacer la pequeña representación con su grupo y ha dejado a sus dos compañeras solas. No he querido presionarla por que la he visto ruborizada.

Martes 25 de marzo de 2003.

Lectura: FIG, GAB, JOR.E y JOR.G Que son los alumnos que hasta ahora he visto más revoltosos, inquietos o descontrolados los he puesto como responsables en cada una de las estaciones. De esta forma consigo darles algún protagonismo y a la vez quitarlos en sus transiciones de estación en estación y en las esperas entre prueba y prueba que molesten

Jueves 5 de junio de 2003

Todo profesor es consciente de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que inciden en el aprendizaje; sin embargo, todavía hoy dejamos en manos de la «suerte» la buena o mala marcha de los grupos de clase.
Evaristo Fernández

VALOR:	RESPECTO
CAMPO:	4.2.- GRUPO CLASE
CATEGORÍAS:	1. Al profesor y colaboradores (cuando los hubiere).
	2. Al grupo Clase (Los demás compañeros).
	3. A los compañeros (de forma individual o subgrupos).
	4. Al personal no docente del colegio y ajenas a la escuela.
	5. Al material y las instalaciones.
	6. A sí mismos.
	7. A las reglas y normas.
	8. A las tareas y actividades.

1. RESPETO AL PROFESOR Y COLABORADORES (CUANDO LOS HUBIERE)

En lo referente al respeto al profesor y colaboradores que han participado en el desarrollo de las sesiones, el grupo clase ha manifestado conductas dispares, según se expresa en el análisis del diario del profesor. Comenzamos por resaltar aspectos negativos al principio del curso y este se va regulando a medida que avanzamos aumentando los comentarios positivos sin llegar a ser éstos del todo generalizados.

Algunas de estas situaciones se reflejan en ciertos textos del diario donde el alumnado se ha manifestado de forma algo incorrecta con el profesor por diferentes motivos. Por ejemplo:

...una concepción exclusiva de la Educación Física como práctica...

Escasas experiencias anteriores de considerar la Educación Física como algo más que movimiento, hace que en los primeros días de clase, no entiendan que la Educación Física también es reflexión, son conceptos y sobre todo transmite valores actitudes y normas. Estas concepciones previas diferentes al nuevo programa que hemos comenzado a aplicar, produce situaciones de conflicto.

Metalectura: Han estado a la expectativa muy pendientes de lo que hemos ido indicando. Algunos han sido muy respetuosos.

Por la experiencia que tengo en 11 años de docencia, los alumnos el primer día están muy callados, receptivos y si acaso alguno suelta alguna gracia esporádica y muy controlada, pero un grupito de ellos los he visto al final de la sesión más inquietos de lo normal, por lo que aventuro que pueden ser más revoltosos de la cuenta.

Martes 24 de septiembre de 2002.

Lectura: La primera parte de la clase han estado correctos, pero la última los he visto nerviosos y con menos interés.

Metalectura: Después de ver la Declaración Universal de los Derechos humanos, el ROF y concretamente los Derechos y los Deberes de los alumnos hemos pedido un análisis y una puesta en común por grupos, que han hecho con desigual interés. Algunos he notado que lo han hecho sin ningún problema e incluso motivados pero otros he notado que no tenían intención de relacionar esto con la educación física. Mas tarde, cuando hemos pedido que reflexionen y escriban algunas normas para el buen funcionamiento de las clases de E. F. estaban bastante hartos por lo que he decidido ponerlo como tarea para traerlo para el día siguiente.

Jueves 26 de septiembre de 2002.

Estas situaciones hacen que el profesor experimente diferentes sensaciones:

Lectura: Algunos se dejan llevar por la inercia de los movimientos sin reparar en normas, ni en las indicaciones de compañeros más sensatos, ni siquiera a las del profesor.

En algunas fases del juego se han comportado como caballos desbocados. Este es un grupo en el que habrá que pulir muchas cosas para conseguir llevarlo a buen puerto.

Jueves 3 de octubre de 2002.

En ocasiones queda en entredicho la autoridad del profesor, sobre todo cuando los modelos de organización que se proponen no coinciden con los que a ellos les gustaría que se realizasen.

Lectura: En las transiciones y cuando hay que organizar el siguiente juego hay una falta de aprecio a la autoridad del profesor.

Metalectura: Es como si se cuestionara todo el principio de autoridad y en este caso la del profesor pues cuando se llama la atención, tengo la sensación de que algunos alumnos intentan hacer tambalear mis apreciaciones.

Jueves 31 de octubre de 2002.

...algo se mueve, aunque lentamente...

Siguiendo este análisis temporal, el profesor preveía que al finalizar el primer trimestre muchos de estos comportamientos estuviesen erradicados y sustituidos por otros dónde el respeto imperase. Sin embargo, en las citas que siguen vemos como antes de Navidad todavía son numerosos los apuntes, que

se realizan en el diario, referentes al mal comportamiento y falta de respeto de los alumnos de forma general.

*Lectura: Les cuesta mucho mantener la atención.
Hemos tenido que volver a recordar algunas normas para seguir en las clases prácticas y ser más operativos como:
Todo el mundo en silencio cuando habla el profesor.
Cuando tenemos balones todo el mundo coge el balón y lo pone en su ombligo sujetado por las dos manos entrelazadas.
Son muy indisciplinados como grupo y tienen muchos prejuicios a la hora de formar subgrupos de forma voluntaria.
Hay alumnos muy motivados en estas clases, pero hay otros desmotivados.
En el espacio de tiempo que dedicamos a la reflexión no se callan.
Jueves 7 de noviembre de 2002.*

En ocasiones la falta de respeto al profesor, hace que sucedan acciones que son especialmente incómodas, porque involucran a otros profesores.

*Lectura: Han utilizado al profesor culpándolo del retraso de los alumnos en la entrada de la clase siguiente.
Metalectura: Como he comentado con anterioridad, he dejado unos 20 ó 25 minutos para que hiciesen juegos o deportes de forma libre y han llegado tarde a la clase siguiente unos 10 minutos o más. Lo preocupante no es esto. Es que han utilizado al profesor culpándolo ante el siguiente profesor de no haberles avisado, cuando se les dijo que en cuanto oyeran el timbre se fuesen a clase (aunque esto no es necesario decirlo por obvio). Creo que les da igual la Responsabilidad, el Respeto y otros valores que trabajemos, para ellos lo importante es «salvar su propio pellejo» a costa de lo que sea y como sea. En el fondo creo que reflejan lo que impera en este sistema sociopolítico, Neoliberal donde se les transmite el individualismo exacerbado, conseguir tus objetivos a costa de cualquier cosa, crisis del valor y triunfo del contralor, relativismo moral...etc. A ninguno se le ha ocurrido pensar que de forma excepcional he sido el profesor quien ha accedido a no realizar lo que estaba previsto por satisfacer sus intereses. He pensado reflexionar el próximo martes sobre el hecho, porque me ha afectado como maestro, pero sobre todo como persona.
Martes 13 de marzo de 2003.*

*Lectura: En general durante la sesión el comportamiento ha sido bueno y con bastante motivación por que hemos dejado una parte de la sesión para que practicasen deporte libre y la otra mitad realizaban los test físicos que les quedaban y sobre todo la prueba de coordinación, pasados 25 minutos la mitad de la clase hacia el cambio y se invertían las situaciones.
Algunos alumnos han montado en cólera y han venido protestando por la decisión que ha tomado la profesora de Inglés.
Cuando hemos ido a hablar su tutor y yo con ellos, todos los alumnos han ido a la defensiva intentando evadir sus responsabilidades.
Después de entonar un «Mea Culpa». Y de oír a todo el grupo esquivando responsabilidades, he propuesto un juego, cambiar el chip y solicitar intervenciones solo para asumir la parte de responsabilidad que cada uno crea en su fuero interno que ha dejado de cubrir; comentando cada uno en lo que crea que ha fallado.
Jueves 15 de marzo de 2003.*

Algunos comentarios de los que aparecen en el diario de Profesor no son positivos de cara al Respeto pero tampoco son totalmente negativos, este

hecho provoca sentimientos contradictorios por parte del educador al respecto de las actuaciones de los alumnos.

Lectura. En el grueso del grupo la sensación es de cierto desencanto, sobre todo por los que hablan del tema que estamos tratando sin levantar la mano, pedir permiso o llevar un orden, sin hablar todos a la vez; si a esto le sumamos los que hablan de cosas que nada tiene que ver con la actividad en la que se trabaja y los que aparentemente no tienen interés o molestan por hacer gracias, el clima no es alentador.

Metalectura: De todas formas tengo bastante esperanza y fe en el grupo por que hay algunos alumnos con cierto carácter que tienen interés en lo que se hace y esos me pueden ayudar a canalizar el trabajo y la toma de conciencia de la importancia de la educación y las buenas formas en el grupo. Estos son capaces de reflexionar y aportar ideas razonadas e interesantes para todos.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Uno de los problemas que tienen los alumnos es que no saben distinguir entre un acto moral y una actitud moral o simplemente correcta de otra que no lo es. Coincidimos con Gutiérrez Sanmartín, M. (1995:216)⁸⁴ que considera que es clave la etapa de la clarificación de los valores y entiende que este método capacita a las personas a decidir que es lo que estiman en la vida. Mediante la clarificación, el alumnado llegarían a crear su propio sistema de valores, no resultando oportuno, ni ético cualquier otro sistema que les fuera impuesto. El papel del docente sería de ayuda a los alumnos para que estos alcancen sus propias posturas sobre los valores.

Lectura: Uno de los principales problemas que detecto es que no saben distinguir entre el «bien y el mal» entre lo que lo que es correcto y lo que no lo es.

Metalectura: Esto lo comento porque muchas veces llamo la atención sobre cualquier aspecto que en mi sistema de valores lo considero mal (estar tumbado mientras se atiende, comer en clase...) y compruebo que algunos alumnos se quedan extrañados como diciendo. ¡si esto es normal! Es probable que nosotros desde la escuela planteamos unas formas de comportarse que no corresponde plenamente con las de la Familia, ni con las que se ven en los verdaderos escaparates del comportamiento social, La Televisión y otros medios de comunicación. Posiblemente también la sociedad avanza a un ritmo más rápido del que lo hace la escuela; pero si el «avance» de la sociedad es en esa dirección habrá que replantearse muchas cosas.

Martes 22 de abril de 2003.

En ocasiones se mezclan situaciones diferentes a como va evolucionando el respeto al profesor, mezclándose durante el curso situaciones en clase donde hay diferentes conductas con matices positivos y negativos.

⁸⁴ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (1995) *Valores sociales y deporte*. Madrid. Gymnos.

Lectura: EL grupo de forma unánime me ha pedido disculpas por los hechos de la clase anterior.

Metalectura: Por supuesto las he aceptado y he valorado lo importante que es el arrepentimiento cuando nos equivocamos ya que esto supone que respetamos a los demás y nos responsabilizamos de nuestras propias acciones y esto nos engrandece desde el punto de vista Humano ya que pone en evidencia que tenemos esos valores. Seguidamente comenté que yo también me había equivocado al saltarme un trabajo que ya estaba programado y preparado en ese momento no fui totalmente responsable y que en lo sucesivo procuraría que no ocurriera. Estas disculpas de todo un grupo son de los momentos que un educador se sienten útil y refuerzan su actuación docente ya que suponen gran apoyo y estímulo profesional y personal para seguir trabajando.

Martes 18 de marzo de 2003.

Lectura: Ha habido una aceptación de todo el grupo por las decisiones de los componentes del tribunal, y hemos notado un aprecio por la actuación de otros compañeros.

Metalectura: Aunque como es lógico, hay compañeros que han realizado una representación más vistosa que otros.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

También encontramos muestras de respeto por las decisiones de los profesores, así como la de otros compañeros en diferentes situaciones como las de evaluación.

Lectura: Han empezado la sesión de una forma jovial y divertida haciendo cánticos como ¡mucho Diego!, ¡Mucho Diego! ¡eh!, ¡eh! Han ido utilizando diferentes nombres de la clase.

Metalectura: Creo que se aproxima el final del curso, hace un tiempo que invita a la jovialidad, y por otro lado el hecho de salir a las pistas polideportivas, fuera del aula hace que se sienten más extrovertidos.

Jueves 5 de junio de 2003.

2. AL GRUPO CLASE

Hay algunas anotaciones hechas por el profesor en su diario que consideramos negativas en cuanto al Respeto se refiere del grupo de clase hacia ellos mismos o entre ellos mismos y en cuanto a su proceso de enseñanza-aprendizaje en cuestión.

Atendiendo a las recomendaciones de Fernández, E. (1991)⁸⁵ que considera que todo profesor «es consciente de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que inciden en el aprendizaje; sin embargo, todavía hoy dejamos en manos de la «suerte» la buena o mala marcha de los grupos de clase». Nuestro programa está en la línea de que nada de lo que pretendemos conseguir se debe atribuir al azar, sino a nuestra intencionalidad, aunque a veces durante el proceso tengamos problemas.

⁸⁵ Fernández, E. (1991) *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid. Nancea.

Lectura: En el grueso del grupo la sensación es de cierto desencanto, sobre todo por los que hablan del tema que estamos tratando sin levantar la mano, pedir permiso o llevar un orden, sin hablar todos a la vez; si a esto le sumamos los que hablan de cosas que nada tiene que ver con la actividad en la que se trabaja y los que aparentemente no tienen interés o molestan por hacer gracias, el clima no es alentador.

Una de las tareas que hemos hecho, después de dejar claras las normas por las que nos vamos a regir en las clases de E. F., ha sido ver como se restablece la norma incumplida o que tipo de sanciones nos imponemos.

En la parte práctica hemos hecho tres juegos cooperativos de gran grupo con la intención de ir ampliando más las relaciones.

Metalectura: De todas formas tengo bastante esperanza y fe en el grupo por que hay algunos alumnos con cierto carácter que tienen interés en lo que se hace y esos me pueden ayudar a canalizar el trabajo y la toma de conciencia de la importancia de la educación y las buenas formas en el grupo. Estos son capaces de reflexionar y aportar ideas razonadas e interesantes para todos.

En general a la hora de aplicarse las sanciones han sido muy crueles, proponiendo algunas como:

Dar 20 vueltas al campo de Fútbol.

Copiar 100 veces lo que ha hecho mal.

Hacer 50 flexiones, etc. Este tipo de opinión denota una visión de la Educación Física y de la escuela muy tradicional. Yo he comentado que lo interesante no es ser tan severo en la represión sino hacer hincapié y poner toda la atención en la conducta correcta, en las cosas bien hechas, y no tanto en el castigo, en la reprimenda que hemos de intentar que sea innecesaria.

Aunque la mayoría se han «enganchado» a la actividad y algunos con sumo interés, hay otros que mantienen conductas y actividades que nada tienen que ver con los juegos planteados, algunos no se percatan de la importancia que tiene mejorar los vínculos del grupo, pues juegan de forma pueril e irresponsable, molestando a los demás, más que cooperando con estos.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Existen acciones donde se ridiculizan a los compañeros o donde por la idea desmedida por ganar se falta el respeto.

Lectura. Bastantes componentes del grupo, cuando hemos aplicado la normativa se han reído por lo bajo como ridiculizando a los compañeros que pedían disculpas.

Creo que tienen una idea casi desmedida por ganar.

Metalectura. Antes de entender lo importante que es asumir las normas y ver que si no se cumplen tiene su sanción, les preocupa reírse de su compañero antes que el valor del cumplimiento de éstas. Es como si no estuviésemos acostumbrados en esta sociedad a pedir disculpas cuando nos equivocamos.

Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.

Jueves 17 de octubre de 2002.

A veces la falta de respeto a los compañeros se manifiesta acortando el tiempo útil de la sesión con sus conductas disruptivas generalizadas.

*Lectura. Hoy ha sido lamentable la actitud generalizada.
Metalectura. Creo que el ímpetu, la desmesura o la pasión con la que entran al gimnasio les hace perder el respeto al tiempo útil de la sesión.
Martes 5 de noviembre de 2002.*

En ocasiones predomina la insatisfacción originada por la comparación entre las expectativas ideales depositadas en el grupo y las que realmente puede cumplir. Sin embargo, cuando el profesor reflexiona sobre el diario, comprueba que poco a poco va teniendo lugar un momento de resolución, es decir, de descenso de la insatisfacción y aumento de sentimientos positivos, consecuencia sin duda de que se han puesto en juego procedimientos de trabajo grupal que han permitido superar los posibles conflictos e insatisfacciones iniciales.

*Lectura: El grupo ha trabajado de una manera aceptable. La primera parte de la sesión donde hemos realizado elasticidad y velocidad gestual de una forma más ordenada y la última parte donde hemos trabajado los test (que deberían hacer en su casa o fuera de clase lo van a realizar en los recreos y en espacios que tengan libres ya que en sus casa no tienen aparatos a pesar de que las pruebas son muy fáciles) de una forma más desordenada.
Metalectura: El grupo debe de realizar al menos una vez durante el curso un control de su condición física utilizando las mismas pruebas de la batería que estamos utilizando, pero como existe el problema de que todos no tienen el instrumental necesario para ello, hemos acordado que dejaré el material necesario en el gimnasio para que lo realicen en los recreos o en el tiempo que tengan libre. Hoy dadas las circunstancias del tiempo hemos visto oportuno dejar una parte de la sesión para que realicen dicha batería. Y como ya hay una experiencia previa ha sido mucho más rápido y eficaz aunque aparentemente más desordenada.
Martes 25 de febrero de 2003.*

Las percepciones positivas se han ido haciendo más relevantes a medida que ha ido avanzando el programa. Destacaré para singularizar la cohesión del grupo y el respeto al propio grupo la autoevaluación que han realizado los alumnos, (el profesor advierte bastante honestidad en los alumnos).

*Lectura: En cuanto a sus valores personales en sus auto evaluaciones (1ª Evaluación). Sólo se ha suspendido un alumno. La gran mayoría se ha aprobado, casi todos con Notable, uno con Sobresaliente y una minoría con Aprobado.
Metalectura: Creo que han sido bastante honestos en sus apreciaciones individuales, en líneas generales que o que se han valorado un poquito más de cómo yo lo he percibido, pero bastante ajustado a mi percepción.
Viernes 31 de enero y lunes 3 de febrero de 2003. Sesión Extraordinaria II
Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.*

*Lectura: Hoy apenas ha habido incidentes entre los compañeros.
Metalectura: He notado que se han sentido bastante cómodos y a gusto en la sesión.
Martes 4 de febrero de 2003.*

Aparecen algunos días donde la aceptación y el Respeto entre todos es bastante bueno, seguro que el planteamiento de las actividades tendrá algo que ver:

*Lectura: Los alumnos de Educación Especial se han encontrado a gusto y muy motivados.
He notado una aceptación, convivencia, con los de Educación Especial incluso trato de agrado en ocasiones.
Se han aceptado tanto grupos como parejas mixtas incluyendo a alumnos de E.E. aunque a veces con cierta reticencia.
Han aceptado como grupo las disculpas públicas de GRA y JMM.
Al final se les ha dado a todos un diploma como ganadores al grupo en su conjunto.
Han aplaudido al final de la sesión como síntoma de alegría por la actividad realizada.*

Martes 4 de marzo de 2003.

Además de mostrar respeto por todos los compañeros del grupo clase, hay comentarios donde se aprecia este mismo valor, en la relación con otros grupos en actividades que realizamos de forma conjunta.

*Lectura: La convivencia entre los compañeros de nuestro curso, con otros cursos y con los profesores, se ha realizado con armonía y respeto disfrutando, con alegría de las personas y la naturaleza.
Metalectura: Aunque la relación en todos los casos ha sido más intensa con los compañeros de cada grupo porque hay un gran conocimiento y confianza debido a la relación diaria y por eso ha existido una mayor comunicación entre los elementos del mismo curso.*

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

*Lectura: Se aceptan las decisiones y opiniones de la mayoría.
Metalectura: Aunque hay algunos que cuando participan ciertos compañeros se ríen de forma subterránea.*

Martes 29 de abril de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» III

*Lectura: En líneas generales respetan las normas de las pruebas y las ejecuciones individuales de los compañeros.
Metalectura: Pero aunque pueda ser lógico, me gustaría que animaran más a los compañeros en sus ejecuciones y no estuvieran tan pendientes de ganar a los demás cuando lo que pretendemos es que se superen a ellos mismos.*

Martes 3 de junio de 2003.

3. RESPETO A LOS COMPAÑEROS DE FORMA INDIVIDUAL O SUBGRUPOS

...somos iguales, somos diferentes...

La clase es un grupo peculiar y en principio no podríamos considerarla un grupo propiamente dicho, para ello es necesario, disponer 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. En este compartir a diario se manifiestan algunas desconsideraciones del grupo en general hacia algunos compañeros de forma individual, parejas o a conjuntos pequeños:

Lectura: Algunos alumnos se faltan al respeto verbalmente con motes y palabras malsonantes.

Metalectura: Les he comentado que el hecho de que muchos de ellos se conozcan de años anteriores y tengan bastante confianza, no es razón para que se digan motes y se insulten, aunque sea de forma leve.

Martes 1 de octubre de 2002.

En algunas actividades se evita a toda costa ir con compañeros de peor nivel o con las chicas por el gran afán de ganar que existe entre ellos.

Metalectura: Hemos hecho un juego «semicooperativo» en el que jugaban un pequeño partido en dimensiones reducidas. Esto ha provocado sensaciones muy raras entre los alumnos, algunos no querían ir con las niñas y algunas niñas no querían estar en grupos de niños. No entienden por qué si metes un gol te vas al equipo contrario y menos si eres el que más goles marca que te sientes. Todo lo contrario a cómo se juega. Les he comentado que lo importante es participar, divertirse, respetar las normas y saber dosificar el esfuerzo; el resultado da igual.

Para ello hacen trampa pillerías, evitan ir con los que saben menos o con niñas...

Martes 22 de octubre de 2002.

Metalectura: Aunque los juegos sean cooperativos, a la hora de realizar los grupos algunos ponen problemas con algunos compañeros por que están obsesionados con la eficacia, con el rendimiento, en definitiva con ganar. La rentabilidad y la productividad como premisas del valor económico o leyes del mercado propias del sistema político-social y económico se imponen también en los juegos.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Lectura: Algunos comentan que los grupos deben formarse de forma libre y no por orden de lista.

Metalectura: En el fondo esta idea lo que encubre es el deseo de ponerse siempre los mismos y evitar el sexo contrario.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión impartida el mismo día 30 a última hora en la clase de Lengua del curso.

...soñar que se corre veloz como el viento...

Hay pruebas en el diario del profesor donde queda clara la actitud positiva del grupo clase hacia algunos compañeros (grupos pequeños) o algunos individuos concretos, los cuales se hacen más evidentes a medida que avanzamos en el curso.

Metalectura: He podido comprobar como la aceptación y motivación que tienen con estas actividades ayuda a la integración de los alumnos de E.E y los de 1º de ESO «Normales».

Merece la pena esforzarse por realizar estas actividades cuando compruebas que tienen una gran aceptación y los alumnos no ofrecen problemas.

Creo que la aceptación de forma unánime por parte del grupo de los dos alumnos que han pedido disculpas ha sido un gran paso hacia delante, por que aparentemente los dos alumnos por su comportamiento tienen cierto rechazo por parte de los compañeros.

El aplauso final a la sesión supone unas buenas vibraciones por parte de docentes y discentes.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

Lectura: En realidad lo que verdaderamente pretendemos en este apartado es que los alumnos mientras piensan que dibujo van a realizar están interiorizando y asimilando desde el punto de vista cognitivo diferentes actitudes relacionadas con la salud mientras idean el dibujo que finalmente van a realizar.

En esta ocasión he comprobado como muchos alumnos se esfuerzan por hacer su trabajo bien y valoran los trabajos de los compañeros.

Metalectura: Este detalle significa, sin duda un pequeño avance en cuanto al respeto por las tareas propias y ajenas se refiere.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

Lectura: He notado que valoran a los compañeros que mejor condición física tienen de forma general.

Metalectura: Incluso en el test de resistencia han animado a ENR y FIG para que aguantaran más ya que han sido los más resistentes pero también ha habido algún gesto poco adecuado para algunos de los que han quedado los últimos. No siempre existe respeto a los diferentes compañeros con independencia de su capacidad física. Siempre hay alguno que mete la pata.

Jueves 5 de junio de 2003.

4. RESPETO AL PERSONAL NO DOCENTE (DEL COLEGIO Y PERSONAS AJENAS AL MISMO)

Por lo general cuando hemos salido fuera del centro han tenido consideración a las instalaciones, público, jugadores, entrenadores...etc. y estos hechos son gratificantes, al no haber encontrado manifestaciones negativas de falta de respeto a personas que trabajan en las instalaciones dónde realizamos nuestras actividades escolares y extraescolares.

Lectura: Los monitores que han colaborado en la puesta en práctica de este Gran Juego comentan que los grupos respetan y a la vez se responsabilizan de los alumnos de Educación Especial intentando integrarlos dentro del grupo aunque hay algún alumno que los trata con cierta frialdad. (Como el caso de JES y JOR.E).

Metalectura: Prueba de ello es que se ha dado una medalla al alumno de cada grupo que mejor se ha portado en su grupo y en muchos de ellos se han dado a los alumnos de Educación Especial que no son ni siquiera de esta clase, contando con la aprobación y la complicidad de todos.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

Lectura: En esta ocasión han apreciado más a los animales, plantas y personal responsable de las instalaciones del parque que en otros viajes anteriores.

Metalectura: Hemos notado que van interiorizando ideas como la importancia de vivir en comunión con la naturaleza y la toma de conciencia de que formamos parte de ella y no nos pertenece.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

5. RESPETO AL MATERIAL Y A LAS INSTALACIONES

En lo referente al Respeto a las instalaciones, las citas del diario muestran una actitud desigual aunque existe, según nuestra consideración una mejoría a tener en cuenta a medida que avanza el curso.

Lectura: Los encargados de material lo han hecho bien.

Les he recordado lo del conflicto del día anterior para incidir sobre la importancia del respeto.

Metalectura: Pero todavía queda mucho camino por recorrer por que veo intenciones pero pocos hechos, aún.

Poco a poco tienen claro lo que hay que hacer y la verdad es que no tengo que decirles nada, ellos solos saben cuando les toca y actúan en consecuencia.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Lectura: Los alumnos se han divertido y lo han pasado bastante bien ya que no están habituados a ver partidos de 3ª División.

Todos los niños han rellenado su hoja de observación sobre todas las circunstancias que les hemos indicado para observar, valorar y reflexionar.

Metalectura: Les ha llamado la atención algunas de las cosas que suceden.

Comportamiento del público, de los jugadores, de los entrenadores....etc.

Cosas sobre las que a veces no reflexionan que son negativas y en cambio las consideran normales por producirse con bastante frecuencia.

Domingo 26 de enero de 2003.

Cuando hemos utilizado el medio natural y éste es considerado como las instalaciones dónde se realizan las actividades, hemos comprobado como el alumnado como grupo de clase es bastante respetuoso.

Lectura: La convivencia entre los compañeros de nuestro curso, con otros cursos y con los profesores, se ha realizado con armonía y respeto disfrutando, con alegría de las personas y la naturaleza.

Metalectura: Aunque la relación en todos los casos ha sido más intensa con los compañeros de cada grupo por que hay un gran conocimiento y confianza debido a la relación diaria y por eso ha existido una mayor comunicación entre los elementos del mismo curso.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura: En esta ocasión han apreciado más a los animales, plantas y personal responsable de las instalaciones del parque que en otros viajes anteriores.

Metalectura: Hemos notado que van interiorizando ideas como la importancia de vivir en comunión con la naturaleza y la toma de conciencia de que formamos parte de ella y no nos pertenece.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

6. RESPETO A SÍ MISMOS

Afirmarnos a nosotros mismos es tener voluntad de encajar en un contexto concreto nuestros sentimientos, pensamientos y valores; voluntad de permitir a los demás que perciban nuestras limitaciones.⁸⁶

Lectura: Algunos alumnos no sienten aprecio ni a su propio aprendizaje.

Metalectura: No sé si es por su inmadurez o por su dejadez.

Martes 14 de enero de 2003.

El respeto comienza en la propia persona. El estado original del respeto está basado en el reconocimiento del propio ser como una entidad única, una fuerza vital interior, por ello cuando el profesor comprueba algunos comportamientos, en ocasiones flaquea y piensa que no va a poder conseguir sus objetivos.

Metalectura: La verdad es que he interceptado las notas y eran comunicaciones absurdas que denotan nada más que el poco interés que tienen por la clase de hoy.

Hoy ha sido uno de esos días que te sientes impotente ante tanta adversidad en una clase donde los alumnos en general no tienen el más mínimo interés por nada. No creo que sólo ha estado provocado esto por lo mal que ven que en E. F. simplemente se les hable algo teórico. Además el hecho de que todos se han quedado sin recreo por una incidencia con su tutor los ha puesto un poco más rebeldes.

Martes 18 de febrero de 2003.

Lectura: Veo pequeños avances en cuanto a la aceptación de los compañeros que tienen menos nivel.

Cada uno está en su trabajo, Tienen una actitud positiva en cuanto a la responsabilidad en el trabajo.

Metalectura: poco nivel que se sienten perdidos y menos participativos.

Pues no se ríen abiertamente de los errores ajenos, de forma general y lo consideran algo natural.

Aunque es cierto que no respetan todas las normas e incluso modifican algunas a su antojo para facilitar el juego.

Martes 26 de noviembre de 2002.

En los primeros minutos de las sesiones (como aparece reflejado en cada sesión del programa, realizamos la información de lo que vamos a hacer, aunque en ocasiones también hemos reflexionado y planteado una puesta en

⁸⁶ Albistur Unanue, Iñiqui (2002) *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25).

común de lo realizado el día anterior), este es el caso del análisis del juego que se hizo en la sesión anterior con las comidas que cada alumno se había llevado para el recreo y que se le ha llamado «Norte y Sur». Se puede agregar a los comentarios de la clase anterior lo siguiente y de estas respuestas se puede deducir en qué grupo se encontraba el que las formulaba.

Metalectura: «Los Ricos no respetamos a los pobres». «Ensuciamos el gimnasio aunque después algunos lo recogimos». «Comí mucho». «Estuvo muy bien». «Comprobamos lo malo que es la abundancia y la escasez a la vez». «Tener tantas cosas no es bueno, por que siempre quieres tener más». «Nadie hizo el esfuerzo por respetar más». «Como actuamos es como está este mundo de mierda y asqueroso».

Por esta razón he pedido que las personas que tengan algún problema se sienten cuando crean necesario y hasta que ellos crean necesario. También he dicho que el que quiera ir a beber agua puede hacerlo cuando quiera sólo con la condición de que no haya nada más que uno en el chupete. Creo que tanto en un caso como en el otro se han comportado de una forma respetuosa con la actividad y con un alto grado de responsabilidad.

He notado que los alumnos de Educación Especial querían participar en los juegos y su sonrisa y su disfrute lo dice todo.

Jueves 29 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones.

7. RESPETO A LAS REGLAS Y NORMAS

Hay bastantes citas del profesor en su diario en las que aparecen referencias a las normas y reglas en los distintos sentidos que venimos analizando. Normas, cohesión grupal, integración... lo que le da cohesión a un grupo, sentido de cooperación y deseo de trabajo conjunto, es la existencia de una serie de normas conocidas, pactadas y aceptadas. Pero un grupo no se hace de manera inmediata, sino que el camino es largo y jalonado a veces de dificultades.

Lectura: Bastantes componentes del grupo, cuando hemos aplicado la normativa se han reído por lo bajo como ridiculizando a los compañeros que pedían disculpas.

En esta ocasión los alumnos han venido a realizar las pruebas de forma voluntaria mientras hacían unos juegos que he dejado planteados en la misma pista.

Metalectura: Antes de entender lo importante que es asumir las normas y ver que si no se cumplen tiene su sanción, les preocupa reírse de su compañero antes que el valor del cumplimiento de estas. Es como si no estuviésemos acostumbrados en esta sociedad a pedir disculpas cuando nos equivocamos.

Anotaban su puntuación en su hoja de registro y se iban a realizar su juego después con toda normalidad.

Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.

Jueves 17 de octubre de 2002.

Lectura Muy poco respeto en lo referente normas de juego, a compañeros/as independientemente de su nivel en los juegos y más sin árbitro como era el caso de hoy.

Metalectura: Por lo cual veo muy necesario, como hemos hecho hoy, reflexionar sobre la importancia del respeto a las normas, a los compañeros/as y como consecuencia la necesidad de un árbitro para controlar todo esto en los juegos.

Martes 22 de octubre de 2002.

Coincidimos con Fernández, E. (1991: 75)⁸⁷ en que cada miembro del grupo desempeña un papel importante en el mismo. Así en determinados momentos a cada miembro de un grupo se le asigna un papel, una conducta que es esperada, determinada, aceptada o tolerada por el grupo en relación con la posición que ocupa. «*Muchos de los conflictos personales que aparecen en los grupos tienen su origen en que las personas se ven obligadas a desempeñar un papel con el que no están de acuerdo*».

Lectura: Ha habido una agresión física, lo que supone una falta absoluta de respeto.

Metalectura: Ante esta situación hemos aplicado la regla 2 de nuestra normativa, pero si hay reincidencia esta norma se queda muy corta.

Martes 3 de diciembre de 2002.

Lectura: No acaban de respetar las normas de los juegos, ni acaban de entender que lo importante es participar y no lo es tanto ganar o perder.

Metalectura: Como hemos comentado anteriormente el sentido del ganar está sobredimensionado en casi todas las manifestaciones de nuestra propia sociedad y es muy difícil abstraer a los niños de este aspecto en la escuela.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

La comunicación e interacción dentro del grupo es un componente básico para el desarrollo de un sentido de vinculación al conjunto. A veces éste no se produce por falta de un procedimiento de comunicación adecuado en el grupo.

Lectura: Todos los alumnos han llegado tarde unos 10 minutos. La mitad del grupo ha incumplido uno de los acuerdos que se tomaron a principio del curso que es llegar puntual a clase.

Todas las alumnas a excepción de E han llegado puntualmente.

Metalectura: Les he dicho que incumplían una norma marcada por ellos mismos (la norma 15). y que por la autoridad que ellos mismos me habían confiado para dejar sin hacer la actividad el tiempo que yo estimase oportuno según la gravedad del hecho; He optado por dejarlos a todos los que han llegado tarde sin clase y además bajarle la nota un punto de su Autoevaluación.

He realizado la sesión solo con estas alumnas, lo que creo que ha motivado un pequeño recelo de la otra mitad de la clase, por lo que he realizado un comentario ensalzando su comportamiento de Respeto y Responsabilidad por estar a su hora para recibir la clase y he recriminado el comportamiento del resto de la clase por reincidir en su llegada tarde a clase.

Martes 6 de mayo de 2003.

⁸⁷ Fernández, E. (1991) *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid. Narcea.

Se sabe que determinadas actividades grupales (trabajo cooperativo, asambleas de deliberación, etc.) contribuyen a la integración y cohesión del grupo, por ello el profesor no las entiende como meros juegos grupales y sabe para qué utilizarlas, preferentemente con el objetivo de desarrollar las relaciones interpersonales y la inserción grupal.

Metalectura: Aunque casi todas nuestras tareas prácticas son juegos cooperativos hoy he utilizado unos juegos competitivos para demostrarles lo poco que respetan las normas cuando se trata de ganar algo, aunque sea un simple juego.

Martes 8 de octubre de 2002.

*Lectura: Hemos hecho incidencia en el respeto de la normativa del test.
Metalectura: Creo que han tenido bastante en cuenta esta normativa y la han llevado a cabo con bastante rigurosidad, no sé si por lo novedoso o curioso de este test, por que las indicaciones eran aportadas por un cassette o por otras razones.*

Jueves 24 de octubre de 2002.

Lectura: Veo que el grupo tiene un cierto interés por autocontrolarse y hacer las cosas mejor.

Los encargados de material lo han hecho bien.

Metalectura: Pero todavía queda mucho camino por recorrer por que veo intenciones pero pocos hechos, aún.

Poco a poco tienen claro lo que hay que hacer y la verdad es que no tengo que decirles nada, ellos solos saben cuando les toca y actúan en consecuencia.

Martes 19 de noviembre de 2002.

He comprobado que a medida que el curso avanza, el grupo va tomando posiciones de asentamiento y clarificación. Pasados los primeros meses en el que fundamentalmente el profesor ha pasado por fases de insatisfacción, por la comparación entre las expectativas y lo que realmente sucede en el grupo, en general, inferior a lo esperado; aparece un segundo momento de resolución, en el que existe un descenso de la insatisfacción y un aumento de sentimientos positivos tanto entre los participantes como ante el trabajo. Se cuestiona la revisión de las normas para hacerlas más adaptadas al grupo, y lo más importante, todo el grupo por unanimidad acepta esta revisión, que en realidad supone un «endurecimiento» de las mismas.

Lectura: Un grupo de clase (PAT, PAB, ELI...) han presentado un estudio de endurecimiento de las normas para que no resulte tan «barato» transgredirlas.

Metalectura: He recibido por parte de los alumnos la propuesta de rectificación y endurecimiento de las normas para provocar un retraimiento en las acciones o conductas disruptivas o negativas que estudiaré para dar mi opinión en la clase siguiente y aprobarlas entre todos si procede.

Martes 1 de abril de 2003.

Lectura: He comentado que la revisión que hicieron el delegado y un grupo de compañeros sobre las normas sobre el endurecimiento de las normas y me parece interesante el endurecimiento de las normas supone apartar al alumno de la sesión durante 10 minutos, 20 minutos o toda la clase según sea la gravedad del hecho cometido.

Metalectura: Aceptaron todos los alumnos de forma unánime, el endurecimiento de las normas para evitar que los que las transgredan lo vuelvan a hacer sin mucho reparo por evitarlo.

Jueves 3 de abril de 2003.

Las experiencias adquiridas en el proceso de aprendizaje, así como las actividades de reflexión en la acción, hacen que el alumnado valore que las normas pactadas por todos son un elemento que regula su convivencia y favorece sus relaciones sociales.

Lectura: Los que vinieron, que no hemos comentado con anterioridad, se tomaron la actividad con cierto interés y disfrutaron de ésta.

Metalectura: Acataron las normas y estuvieron las casi dos horas que duró la actividad sin ningún problema.

Viernes 6 de junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

8. A LAS TAREAS Y ACTIVIDADES

...una de conceptos,...no gracias...

Las tareas y actividades que el educador realiza respecto al aprendizaje de contenidos conceptuales no son admitidas de buena gana por el grupo. En los primeros días de curso y durante la primera parte de las sesiones se han ido entregando y explicando diferentes cuestiones relativas a la marcha del curso, entre ellas hojas de registro sobre los encargados de recogida y organización del material para hacerlo a lo largo del curso, una hoja de registro de anécdotas para comentar las sesiones, hojas para llevar el propio control de sus clases, pero el profesor comprueba que el grupo sobre todo, valora la acción.

Metalectura: Tanto durante el reparto y la explicación de los propósitos algunos niños han estado muy inquietos. Por esta razón he intentado hacer el reparto y dar la explicación lo más rápida posible, aunque tengo la sensación que por rápida que esta sea para mí, para algunos alumnos es lenta.

Martes 8 de octubre de 2002.

Lectura: He tenido algunos problemas para explicar algunas pequeñas nociones sobre lo que mide el test o para qué sirve y cómo se hace.

He notado que la mayoría del grupo se ha esforzado por hacer la prueba bien.

Metalectura La mayoría de los alumnos quieren pasar a la acción incluso sin tener claro qué tienen que hacer, son inquietos y sobre todo impacientes.

Más que para comprobar exactamente cual es sus posibilidades individuales, ha sido por compararse con los compañeros y demostrarle que

están a un buen nivel o por encima de tal o cual compañero/a. Otra vez aparece ese carácter competitivo.

Jueves 24 de Octubre de 2002

Metalectura: Algunos no entienden que en E. F. se tenga que hacer tareas para trabajar conceptos. Las razones ya las hemos comentado en otros momentos.

Martes 17 de diciembre de 2002.

...bienvenido mister práctica...

Y cuando la acción llega, ésta aparece desorganizada y con poco sentido de utilización del espacio, del tiempo, de los medios, de las instalaciones.

Lectura: En esta ocasión los alumnos cuando entran a clase de E. F. corren y se dispersan por el gimnasio como si acaban de ser liberados.

En la parte del calentamiento, les cuesta hacer una carrera más o menos ordenada sin empujarse ni molestarse.

Metalectura: A pesar de que les comento que cuando lleguen se concentren para recibir la información inicial, lo olvidan de un día para otro.

No toman totalmente en serio la actividad; aunque la hacen, juegan e interrumpen unos u otros sin el más mínimo rubor, A veces tengo la sensación de que su pensamiento es «todo vale» como lo que estamos acostumbrados a ver en los medios de comunicación.

Martes 5 de noviembre de 2002.

Lectura: En líneas generales, como ya hemos comentado, no les gusta que se les planteen sesiones de aula.

Metalectura: Es difícil superar esa trayectoria histórica de la asignatura pero creo que tengo que hacerme fuerte aunque me cueste gastar mucha energía, por que ellos tenderán siempre llevar las cabras a su corral que es cumplir sus objetivos que nos son otra cosa que es hacer lo que les apetece sin otro tipo de consideraciones.

Martes 14 de enero de 2003.

Lectura: Han trabajado poniendo menos impedimentos a nivel de tareas disruptivas que otras sesiones.

Noto que no les gusta que haga ningún tipo de explicación teórica durante la sesión aunque esta sea al principio y muy corta de 5-8 minutos. Sólo les gusta la parte práctica.

Algunos alumnos entiendo que no acaban de captar la verdadera intención de lo que hacemos, ni lo que pretendemos en este programa de E. F.

Metalectura: Es probable que esta sesión les haya gustado más que otras, aunque en ésta clase he tenido menos trabajo de preparación.

Lógicamente seguiré intentando que estas sean lo mas cortas posible. Pero tengo que hacerles comprender que es necesaria una ligera base teórica para que comprendan qué hacen en las clases prácticas y por qué lo hacen. A veces los veo como extrañados de lo que hablamos (es el caso de LAU) que no entienden por qué doy explicaciones en E. F. pues eso nunca ha sido así según ella.

Jueves 30 de enero de 2003.

El deseo de participar en la experiencia grupal, genera un alto nivel de trabajo y de implicación, incluso en actividades de predominio conceptual. Es

cierto que el planteamiento de los juegos y las tareas no competitivas o cooperativas, colaborativas pierden algo de interés para ellos por que la competición sin duda los estimula más, si además tenemos en cuenta que estos alumnos es lo que más han experimentado, pero cuando se les da implicación, sus actitudes comienza a cambiar.

*Lectura: Alto grado de participación en la invención del lema.
Metalectura: Incluso algunos han planteado lemas graciosos en tono distendido y jovial.
Prefiero que las intervenciones y las defensas de estas se hagan en plena libertad.*

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

*Lectura: Ha trabajado de una manera aceptable. La primera parte de la sesión donde hemos realizado elasticidad y velocidad gestual de una forma más ordenada y la última parte donde hemos trabajado los test (que deberían hacer en su casa o fuera de clase lo van a realizar en los recreos y en espacios que tengan libres ya que en sus casa no tienen aparatos a pesar de que las pruebas son muy fáciles) de una forma más desordenada.
Metalectura: El grupo debe de realizar al menos una vez durante el curso un control de su condición física utilizando las mismas pruebas de la batería que estamos utilizando, pero como existe el problema de que todos no tienen el instrumental necesario para ello, hemos acordado que dejaré el material necesario en el gimnasio para que lo realicen en los recreos o en el tiempo que tengan libre. Hoy dadas las circunstancias del tiempo hemos visto oportuno dejar una parte de la sesión para que realicen dicha batería. Y como ya hay una experiencia previa ha sido mucho más rápido y eficaz aunque aparentemente más desordenada.*

Martes 25 de febrero de 2003.

*Lectura: Hoy el grupo lo he visto muy predispuesto hacia la actividad. Han aceptado los grupos mixtos que se han propuesto.
Opinión del grupo con respecto a la sesión han sido variadas, aunque la mayoría han ido en una dirección: Muy motivante, muy bonita, muy «chula», muy divertida,
También se ha opinado en otro sentido aunque de forma minoritaria: Cansa demasiado, hay que correr mucho.
Metalectura: La predisposición no sé a qué se debe con exactitud pero creo que puede ser por dos razones, una por que el día está más claro y la temperatura es más suave y la otra porque al ser un trabajo de resistencia (que en principio no es muy agradable para los alumnos) y realizarlo de forma cooperativa, mediante pruebas ellos lo consideran más motivante como me han confirmado.*

Jueves 20 de febrero de 2003.

La función de las técnicas y actividades grupales es diferente dependiendo del momento por el que pasa el grupo. El conocimiento de la dinámica de funcionamiento del grupo nos lleva a afirmar que algunas actividades exigen un nivel mínimo de funcionamiento del grupo; por ello cuando se proponen actividades y tareas que exigen la implicación de todo el grupo, sobre todo en las sesiones finales de curso, se comprueba como han asumido tareas de organización y de implicación.

Lectura: Al principio había mucha incertidumbre y expectación porque han ido apareciendo los personajes muy bien caracterizados.

Tanto en la organización como en el desarrollo de las pruebas la evolución del grupo ha sido muy buena.

La presentación, ambientación y puesta en escena del «Gran Juego» ha sido tan buena que ha levantado un aplauso espontáneo de los alumnos.

Hay un grupo que se retrasa algo más por que hay que esperar a una alumna de E.E (Ana), que tiene una gran obesidad por razones metabólicas.

Metalectura: Esta actividad «El Gran Juego» produce una gran atracción en los alumnos lo que se traduce en atención alegría y por tanto aprendizaje en la mayoría de los alumnos.

Esta situación se deriva de la gran motivación que produce esta situación de enseñanza aprendizaje.

Han manifestado su júbilo y alegría por la primera puesta en escena, y rápidamente se han organizado como se ha propuesto sin ninguna dilación.

A pesar de que se ha intentado, es normal que todos los grupos no finalicen el recorrido a la vez para acabar todos juntos con una pequeña fiesta final.

Jueves 3 de abril de 2003

Lectura: El comportamiento general de los alumnos en la sesión ha sido mucho mejor, los he visto más integrados e interesados en la sesión.

He notado un mayor grado de desinhibición sobre todo en el apartado donde hemos trabajado con música.

Metalectura: El resultado ha sido una mayor participación y un alto grado de alegría en la sesión.

He visto al grupo más desinhibido porque creo que les gusta la música y expresarse utilizando ésta como medio. Lo han hecho con cierto pudor, aunque en bastantes ocasiones he notado un esfuerzo por perder esa sensación de ridículo.

A veces están tan ensimismados en la compleja red de comunicaciones que se establecen en las actividades que tardan en cortar cuando hemos de volver a plantear otra tarea.

Jueves 24 de abril de 2003.

Como grupo comienzan a apreciar la Educación Física porque ahora se dan cuenta de que antes no han tenido esta asignatura ya que sólo les decían que jugaran a lo que quisieran y aunque eso les gustaba eso no es lo ideal. Entre las consideraciones que el profesor destaca en su diario con relación al respeto hacia las tareas y actividades se señalan:

- No les gusta mucho la teoría, tener que hacer los trabajos en las carpetas.
- Lo que más les gusta son las gymkhanas (juegos para crecer por dentro) aunque no siempre saben sacarle el sentido que se pretende.
- Creen que están aprendiendo cosas.
- Según algunos la Educación Física es ahora más difícil porque antes sólo era jugar.

- Cuando hablamos en la sesión de aspectos conceptuales o actitudinales creo que los alumnos muestran menos interés que en situaciones procedimentales.
- De forma genérica están aceptando este tipo de contenidos que supone una novedad para ellos.

Lectura: Al ser este Gran Juego o «Juego para crecer por dentro» algo diferente al primero los he visto expectantes y con cierta ansiedad para ver cómo eran las pruebas.

En general el grupo clase ha estado bastante activo y centrados en las actividades.

Metalectura: Al principio han estado expectante y con cierta ansiedad por que veían un gran despliegue de material por muchos espacios y también algunos alumnos de magisterio disfrazados que han colaborado en la realización de la gymkhana, pero según la evaluación que hemos hecho al final de la clase de E. F la norma general ha sido.

Es cierto que el grupo ha estado bastante activo y han acabado bastantes cansados del ajetreo, ya que la Gymkhana dura casi dos horas y así lo han comentado al final.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Lectura: Creo que hoy se ha cumplido completamente el objetivo fundamental de Respeto a las actividades.

Metalectura: La consecución o no de los objetivos de tipo actitudinal relacionados con valores y hábitos lo puedo comprobar de una manera más clara, en sesiones menos directivas donde puedo estar más pendiente de otro tipo de tareas que no sea la propuesta de actividades propiamente dicha.

Jueves 20 de febrero de 2003

Lectura: En líneas generales se han comportado muy bien y han estado bastante centrados en la actividad con un alto grado de motivación.

Pero a la vez ha habido una serie de actitudes que no logro entender.

Metalectura: Quizás por que han tenido una profesora especialista en este tipo de tareas y por el cambio de escenario y planteamiento de la sesión, ya que no se trata de una clase ordinaria planteada en el primer tiempo pedagógico.

Jueves 8 de mayo de 2003. Actividad Extraescolar IV: Sesión de bailes de salón: El pasodoble.

El profesor debe de desarrollar su cultura reflexiva a partir de analizar y reflexionar sobre su discurso educativo y sus posibilidades de cambio
 Francesc Imbernón

VALOR:	RESPECTO
CAMPO:	4.3.- PROFESOR: PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y APRECIACIONES
CATEGORÍAS:	1. Sobre sí mismo.
	2. Sobre el grupo clase (alumnos considerados en grupo).
	3. Sobre algunos alumnos (grupos pequeños).
	4. Metodología. Sobre organización y gestión de la clase.
	5. Sobre las actividades o tareas.
	6. Sobre reglas y normas.
	7. Sobre el contexto (aspectos externos).

En este campo nos referimos a las percepciones del profesor, desde el punto de vista de la propia actuación personal, mirando hacia dentro y viendo la repercusión de sus acciones en los elementos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En los últimos años se está produciendo un movimiento de cambio en la teoría de la enseñanza que está removiendo las bases que se creían estables y enraizadas. Diferentes enfoques y tendencias se suceden en llenar el espacio que deja la denostada pedagogía tradicional. Las nuevas aportaciones desde el ámbito de la psicología y la sociología de la educación, la epistemología,... han dado lugar a nuevos enfoques y teorías que surgen ante problemas que aún hoy continúan sin resolver: la relación entre la teoría y la práctica, la formación del profesorado, la metodología de la investigación, los paradigmas educativos, la ética del profesorado,...

Una de las cuestiones que está suscitando mayor debate es la relación entre teoría y práctica educativa, directamente relacionada con la formación del profesorado, la construcción del conocimiento educativo, la actitud de los profesores como profesionales de la enseñanza y su transformación en investigadores del que hacer educativo. Una de las exigencias de la enseñanza innovadora es procurar que los docentes se convierten en indagadores de su práctica. En el ámbito educativo, después de desarrollar diferentes modelos de investigación tradicional, la reflexión sobre la práctica representa una manera para mejorar.

El diagnóstico personal sobre el grupo, las impresiones que más adelante se corroboraran o nos harán cambiar de idea, son estrategias con las que se empezó en el estudio del grupo. El primer diagnóstico es necesario para comenzar a conducir desde la subcultura del grupo, los valores que nos planteamos ir inculcando en nuestros alumnos, teniendo en cuenta que estos valores tienen que estar presentes en su educación sin intentar ir más allá de la frontera de la cultura circundante. Para Imbernón, F. (1994: 45)⁸⁸ el profesor debe de desarrollar su cultura reflexiva a partir de analizar y reflexionar sobre su discurso educativo y sus posibilidades de cambio.

En el apartado que ahora se presenta se puede encontrar la visión personal del educador sobre su propia práctica, buscando la mejora de la calidad de la enseñanza y de su desarrollo personal como profesional.

El profesor cede responsabilidad a los alumnos, para que democráticamente ellos mismos sean quien decidan las normas que se deben respetar para la convivencia, la observación realizada sobre esta acción queda recogida en la siguiente cita:

*Lectura: Han sido muy severos consigo mismos a la hora de imponerse las sanciones en la elaboración de las normas de la clase y sus sanciones. Cuando son ellos los que «legislan» e imponen la forma de resarcir el error o la falta cometida son implacables.
Jueves 20 septiembre de 2002.*

1. SOBRE SÍ MISMO

...mirarse al espejo y tener una percepción borrosa...

Es difícil la reflexión sobre uno mismo. Sobre todo estos primeros días, los comentarios del profesor están impregnados por la novedad que supone la aplicación de este programa de innovación educativa tanto por los alumnos como por el propio educador.

*Lectura: Creo que estoy dedicando bastante tiempo (según los alumnos) a la explicación del programa y de sus diferentes secciones. Pienso que es interesante explicar esto, puesto que es la base de mi programa y éste ha de quedar claro para que sea operativo. A pesar de que me estoy apoyando en las tutorías para reforzarlo, no sé ahora de qué otra forma hacerlo para evitar las explicaciones. También entiendo que todo esto es una novedad para ellos y para mí y todo cuesta un poco más esfuerzo por parte de todos
Martes 22 de octubre de 2002*

⁸⁸ Imbernón, Francesc (1994) *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Grao.

Aunque existe poco interés del alumnado cuando la explicación es teórica, lo bonito de nuestra tarea como docentes es dar otros ritmos, otros tipos de recursos, cambiar nuestra forma de actuación:

*Metalectura: Tengo la sensación de que soy un «pastor de liebres» cuando los alumnos entran al gimnasio. No tienen la sensación o la conciencia de que lo están haciendo mal. Para que lo comprendan y se pongan en mi situación, los he puesto a hablar a todos entre sí y he dicho que uno de ellos intentara explicar algo. Lo han entendido, pero a algunos les parece una situación graciosa, se quedan en lo anecdótico y no valoran el fundamento de las cosas. Han salido a buscarme y cuando he entrado en el gimnasio (tres minutos después) estaban todos callados. No he dicho nada más, he hecho el juego que quedaba, he finalizado la clase y no he dicho nada más.
Martes 5 de noviembre de 2002.*

En el informe presentado por el *Instituto IDEA* y la *Fundación Hogar del Empleado* sobre la situación profesional de los docentes, realizado sobre 2000 docentes, en 11 comunidades, la gran mayoría afirma que está satisfecha con la relación con sus alumnos. Desde nuestro punto de vista, tenemos que señalar que esta relación está impregnada de una tensión psicofísica y carga emocional difícil de percibir y valorar desde fuera en cuestiones pedagógicas, como es mantener el orden, donde el concepto de respeto no es asumido por el alumnado:

*Lectura: A veces pienso que el programa no incide en las actitudes de los alumnos todo lo que me gustaría. Las decisiones que tengo que tomar para que los alumnos mantengan el control no me gustan, me crean tensión. Para mantener un nivel de trabajo mínimo o aceptable tienes que mantener una tensión importante durante toda la hora y esto consume mucha energía.
Martes 4 de marzo de 2003.*

En las primeras semanas el profesor tiene la percepción de que no se avanza en el aspecto actitudinal como desearía. Está claro que el valor respeto no sólo se adquiere en el aula, sino que es necesario un compromiso de todo el entorno. Pero desde su actuación, el educador desea que su actuación sea un referente para la vida diaria, le gustaría que su semilla cayese en terreno abonado, y eso es difícil.

*Metalectura: Me gustaría que los alumnos estuviesen más receptivos para trabajar este tipo de contenidos de tipo actitudinal en todas sus facetas para poder mejorar más en este aspecto, pero he de reconocer que «no es tiempo para la lírica».
Jueves 28 de noviembre de 2002.*

*Metalectura: Es probable que sea muy alta mi exigencia al pretender que todos se enteren de lo que tienen que hacer antes de empezar el juego. Por tanto intento establecer un compromiso de autocontrol cuando no atienden y pretendo que ellos también lo hagan, escuchando las informaciones del profesor cuando se requieren.
Jueves 5 de diciembre de 2002.*

El profesor como investigador en la acción, como indagador en su aula, debe buscar estrategias creativas, para hacer frente a alguna de las necesidades urgentes que todo docente tiene planteadas. La extensa amplitud de aspectos que el profesor tiene que controlar en el aula dificulta la tarea diaria.

Lectura: Es difícil mantener el control de todos los grupos si no hubiera un colaborador en cada estación. Aunque estoy satisfecho con el resultado de este Gran juego para crecer por dentro creo que puede mejorarse. Ha sido un acierto tener todos los juegos concentrados en una misma pista, en el campo de Fútbol. Noto que los alumnos echan de menos la tensión que produce la competición en algunos juegos.

Jueves 16 de enero de 2003.

Lectura: Es posible que en muchas ocasiones tenga cierta obsesión por el orden en clase. Esto me impide ver o apuntar aquí algunos aspectos positivos relacionados con los valores que también ocurren y últimamente más a menudo, por suerte, pero no los hago explícitos en el diario por considerar normal el hecho de que se produzcan.

Martes 11 de febrero de 2003.

Metalectura: Me planteo esta reflexión por que cuando las cosas no salen como tú quieres, como es el caso de la sesión anterior acabas culpándote a ti mismo y planteándote problemas en todas las dimensiones, tanto desde el punto de vista profesional como desde el humano.

Jueves 24 de abril de 2003.

...la imagen se va haciendo cada vez más nítida...

- Porque todo sale según lo previsto.

Metalectura: Todo ha salido según lo previsto y sin estridencias. Por esta razón he dado gracias al grupo, intentando valorar y reforzar lo bueno de la sesión. El hecho de que no haya sido una clase directiva y se les haya planteado los juegos y ellos los vayan haciendo in una supervisión tan directa por mí les hace sentirse más libres y espontáneos, y a mí me ha permitido estar algo más relajado.

Jueves 17 de octubre de 2002.

- Por el alto grado de participación del alumnado y aceptación y valoración de las propuestas del profesor.

Lectura: He tenido buenas sensaciones por el alto grado de participación que ha habido en la invención y propuestas para concretar el lema referido a la salud, aunque éste no ha dado tiempo a concretarlo. La primera es por que los he visto activados, bastante motivados y centrados en el trabajo, la segunda por que todo lo que se ha programado se ha cumplido sin recortes y por último por que algunos alumnos me han felicitado al final porque les ha gustado mucho la clase.

Jueves 30 de enero de 2003.

- Por la reflexión de los alumnos acerca de sus conductas poco acertadas:

Lectura: He manifestado mi agradecimiento a todo el grupo por su arrepentimiento colectivo y particular de algunos alumnos reforzando la importancia de los valores. Me he sentido muy realizado viendo a los alumnos divertirse y disfrutar con la actividad, tanto los de Educación Especial, como los del grupo de ESO.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

2. SOBRE EL GRUPO CLASE

...un comienzo difícil...

En el contrato pedagógico (las normas pactadas por todos) elaborado entre el grupo y el profesor, hay que tener en cuenta las necesidades o problemas que le pueden ir surgiendo, como pueden ser:

- Falta a la autoridad del profesor.

Metalectura: Es como si se cuestionara todo el principio de autoridad y en este caso la del profesor pues cuando se llama la atención, tengo la sensación de que algunos alumnos intentan hacer tambalear mis apreciaciones.

Jueves 31 de octubre de 2002.

- Falta de respeto o desconsideración a algún compañero, a varios, al profesor, etc.

Metalectura: Esto lo evidencia el hecho de ver a niños que no levantan la mano para pedir intervención, otros chinchándose durante todo el rato, por lo cual he tenido que separar del grupo a unos cuantos, niños que dan la espalda al que habla, que no colaboran en la recogida del material...etc. Es probable que el sentimiento de la sesión sea pesimista también por esta razón y esté exagerando todo un poco, ya que por mi estado cuando había un sonido un poco estridente o más alto de lo normal producía un dolor espantoso en mi cabeza y en mis encías. Esperaba que alguno de cualquiera de los grupos dijera que no comían hasta que todo estuviera repartido equitativamente o alguna conducta solidaria que estuviese encaminada a un reparto justo. No he encontrado ninguna acción en este sentido por desgracia.

Martes 27 de enero de 2003.

- La actitud negativa ante el respeto, hace que a veces tenga que dar marcha atrás en ciertos planteamientos, que ya consideraba totalmente adaptados.

Metalectura: Queda de manifiesto la poca sensibilidad de quien nada en la abundancia, que no se hace cargo de las necesidades de otros, también, se hace evidente que prevalece el sentido del «tener» frente al «ser», porque los que poseían comida sobrante han tenido la oportunidad de compartir con los más necesitados y no lo han hecho; han preferido jugar o tirar la comida. Esto es un juego, pero ciertas actitudes son significativas. Quizás eso es lo que se respira en el seno de la propia sociedad que nos rodea.

Jueves 27 de febrero de 2003.

Metalectura: Es posible que sea demasiado exigente, pero pienso que si no se acostumbran a escuchar y a estar con orden, es muy difícil gestionar la clase.

Jueves 31 de marzo de 2002.

... el respeto es la base de toda convivencia en sociedad...

La condición de ciudadano es el resultado de un largo proceso por el reconocimiento de la dimensión social y cultural de la ciudadanía, es una elaboración de un modo de vida bueno con los demás, que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de pautas de comportamiento y modos de vida. Para conseguir cambiar esa actitud hay que imbuir a los jóvenes ciudadanos en lo que significa vivir esos valores en sociedad.

Metalectura: Aunque algunos por resaltar sus propias posibilidades, quizás sin intención unas veces y con ella otras, ridiculizan o desconsideran a sus compañeros con menos posibilidades.

Jueves 30 de enero de 2003.

Lectura: El viernes y el lunes he aprovechado todas las horas que tenía libres y he ido haciendo una entrevista en pequeños grupos de dos o tres y han ido acabando sus autoevaluaciones. Estas opiniones han sido vertidas por los alumnos durante las entrevistas en las autoevaluaciones.

Jueves 22 abril de 2003.

Pertenecer a un grupo social, ser ciudadano, es tratar de asentar una peculiar construcción cultural de creencias, valores y comportamientos de los individuos, y lograrlo cuesta propiciar complejos procesos de aprendizaje que no resultan fáciles de gobernar,

Lectura: He estado toda la sesión aportando ideas, y colaborando con los alumnos en la elaboración de sus trabajos. He propuesto para esta actividad que el número y sexo de los componentes de los grupos sea totalmente libre, así como el tema y la forma de representarlo (Mimo, Dramatización, Baile...).

Jueves 8 de mayo de 2003.

Cuando la disposición de los alumnos es positiva y encontramos la actividad idónea para nuestro objetivo, sentimos el respeto hacia lo realizado terminamos el día de una manera feliz.

Metalectura: Noto una ligera toma de conciencia de cara a la consideración a las explicaciones del profesor, quizá también incida el hecho de que estoy bastante afónico.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Cuando la compenetración entre el alumnado y el profesor es positiva, la clase resulta más beneficiosa para todos:

*Metalectura: He notado que se han sentido bastante cómodos y a gusto en la sesión. Han sido capaces de organizarse de forma colectiva rápidamente y respetar las ideas que a título individual propone alguien del grupo.
Martes 11 de febrero de 2003.*

La práctica reflexiva es la que hace a la comunidad escolar avanzar, dudar, retroceder en ocasiones, pero siempre mantener la tensión necesaria, para mirar con proyección de futuro procurando de forma optimista mejorar la práctica y al alumnado:

*Metalectura: Los valores son algo bastante lento de conseguir ya que tienen un lento calado pero lo mismo que tardan en asentarse, es mucho el tiempo que tardan en desaparecer. Son muchos los momentos en los que el profesor se siente incomprendido y «solo» en este proceso educativo y a veces impotente, e incluso ineficaz; pero cuando ves a los alumnos disfrutar, alegres y que realmente se divierten y están estimulados, se olvidan los malos momentos, sobre todo cuando ves a dos grupos trabajar al unísono aunque cada uno tiene sus particularidades por la diversidad existente. He de concienciar a los alumnos de la importancia de la relación armoniosa entre la naturaleza y el hombre de cara al futuro de ambos. He preguntado al final de la sesión lo que les parecía los talleres y a todos les han parecido muy útiles y prácticos, aunque prefieren más actividad. Probablemente por que en la Educación Física que han realizado en Primaria nada tenía que ver con estas cosas. Según algunos sólo hacían deportes y entiendo que siguen prefiriendo los deportes como contenido único en Educación Física.
Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.*

3. SOBRE ALGUNOS ALUMNOS (GRUPOS PEQUEÑOS)

La complejidad social, las diferentes necesidades hace que cada vez más la variedad en el aula sea mayor, por lo que se hace necesario la búsqueda de criterios comunes desde donde atender a la diversidad:

*Este grupo veo que es un poco especial, hay alumnos aparentemente con buen comportamiento, con interés, participativos y voluntariosos; hay otro grupo con un comportamiento aceptable, hacen las cosas sin molestar, pero hay un tercer grupo muy revoltoso, inquieto y molesto. Veo que un grupo importante del curso necesita más movimiento. No sé cual de los grupos señalados ejercerá influencia sobre el resto. Espero que el trabajo en esta asignatura sirva para canalizar las energías en pos del orden, la cohesión, el trabajo y el equilibrio en el grupo. Por esta razón voy a intentar acabar lo antes posible la normativa, y lo referente a la organización e intentar hacer más prácticas en la siguiente sesión durante la segunda mitad de ésta.
Martes 1 de octubre de 2002.*

La cultura de la cooperación es nueva en nuestra sociedad y se puede apreciar en el compartimiento de nuestros alumnos:

Metalectura: Aunque los juegos sean cooperativos, a la hora de realizar los grupos algunos ponen problemas con algunos compañeros por que están obsesionados con la eficacia, con el rendimiento, en definitiva con ganar. La

rentabilidad y la productividad como premisas del valor económico o leyes del mercado propias del sistema político-social y económico se impone también en los juegos.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

La falta de conocimiento sobre los nuevos problemas emergentes en la sociedad requiere una formación permanente que analicen y propongan nuevas formas de actuación.

Metalectura: Veo que las normas que nos hemos propuesto son demasiado blandas, especialmente para las que más las incumplen, la solución que se me ocurre es trabajar la atención con estos niños que tienen serios problemas para estar pendientes de lo que se dice. De todas formas creo que el problema es que es muy difícil trabajar los aspectos actitudinales por parte del profesor porque no hay indicaciones claras de cómo hacerlo y por ello haría falta fomentar la formación permanente del profesorado por parte de los centros o la Administración.

Martes 25 de febrero de 2003.

Asumir responsabilidades, autoevaluarse son mecanismos que hacen que el educando experimente un conflicto cognitivo consigo mismo, con el que se pretende que madure en su conducta. Existe dificultad para que todo el grupo avance junto, para que todos remen en la misma dirección.

Lectura: He notado que valoran a los compañeros que mejor condición física tienen de forma general. Incluso en el test de resistencia han animado a ENR y FIG para que aguantaran más ya que han sido los más resistentes pro también ha habido algún gesto poco adecuado para algunos de los que han quedado los últimos. No siempre existe respeto a los diferentes compañeros con independencia de su capacidad física. Siempre hay alguno que mete la pata.

Jueves 5 de junio de 2003.

4 METODOLOGÍA. SOBRE ORGANIZACIÓN Y GESTION DE LA CLASE

La falta de coordinación es una causa de ruptura de los esquemas y es necesario tener previsto actividades alternativas a las acciones a realizar:

Lectura: Habíamos previsto una visita la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada para asistir a una clase de Expresión Corporal y para ver después todas las instalaciones del complejo Universitario. Se dio la circunstancia de que en esta fecha, también estaba prevista en el Plan del Centro una visita al Museo Arqueológico de Granada. Por otro lado organizamos una sesión práctica en la escuela de Magisterio Ave Maria-La Inmaculada para recibir una sesión de Expresión Rítmica y Danza por parte de la profesora titular de esta Asignatura de la citada Escuela.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Como señalábamos anteriormente asumir responsabilidades hace que la conducta del alumnado madure:

Metalectura: Noto ligeros avances en relación a las clases anteriores sobre todo en el interés mostrado por las actividades y por su comportamiento generalizado. Pero sobre todo las entrevistas individuales hechas en las tres evaluaciones y principalmente el cuestionario de autoevaluación. Miércoles 18 junio de 2003. Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª Evaluación).

Pero el profesor se encuentra totalmente involucrado en la tarea, tanto es así que en ocasiones,

Metalectura: No he pedido permiso a la profesora de Inglés porque creía que no tendría problema de acabar en el tiempo ordinario y una vez en faena he considerado que era mejor acabar que subir para hablar con la profesora en cuestión para evitar perder más tiempo. Cuando he visto que algunos alumnos pedían repetir la prueba cuando habíamos acordado que solo podían repetirlo dos veces, y que daban mil excusas para no salir del gimnasio e irse a la clase siguiente. Entonces me he sentido peor porque noto que los alumnos no les apetece entrar en clases teóricas, están hartos y cansados de la presión de fin de curso. Después de unas palabras del tutor he tomado la palabra y he dicho que el principal responsable de la situación era yo por no haber pedido permiso y por creer las palabras de algunos alumnos que comentaron que la profesora había dicho que podíamos seguir sin problemas. La actitud ha sido buena pero intentar convertirla en un Hábito es aún mejor. Jueves 12 junio de 2003.

5. SOBRE LAS ACTIVIDADES O TAREAS

Desde nuestra cultura occidental nos resulta más fácil eliminar todos aquellos aspectos de violencia directa y agresiones que amenaza el equilibrio armónico. Sin embargo el educador para la paz debe considerar también aquellos aspectos silenciosos que generan desequilibrios, desigualdades y situaciones de opresión⁸⁹.

Metalectura: En realidad eso es lo que hago en vez de «castigarlos» o «marginarlos» pero como muchas responsabilidades ya están repartidas para todo el año, no sé qué hacer con ellos. En principio esto ha funcionado, es posible que porque se sientan minusvalorados en algunas facetas de su vida escolar o extraescolar y de esta forma compensan estos desagavios ya que se sienten más importantes, repercutiendo esto en su autoestima. Después de la actividad libre hemos reflexionado sobre algunos aspectos negativos relacionados con la normativa aprobada por ellos. Martes 15 de octubre de 2002.

⁸⁹ Gómez Palacios, José Joaquín (2003) *Educación para la paz*. Madrid. Edita CCS. Pág. 11

En el campo de trabajo del docente está totalmente claro y definido la importancia del desarrollo de la persona. Dentro de su área el tema es tan amplio que hay que optar por escoger y definir que tipo de actividades se necesitan para sus acciones, teniendo en cuenta que su objetivo es la persona integral, es necesario por ello, además del trabajo motor, optar por el cognitivo y observemos la reflexión del docente después de esta experiencia:

Lectura: Ha existido un mayor interés por la actividad y los alumnos han estado más ordenados y centrados en su trabajo. Noto ligeros avances en relación a las clases anteriores sobre todo en el interés mostrado por las actividades y por su comportamiento generalizado. En realidad lo que verdaderamente pretendemos en este apartado es que los alumnos mientras piensan que dibujo van a realizar están interiorizando y asimilando desde el punto de vista cognitivo diferentes actitudes relacionadas con la salud mientras idean el dibujo que finalmente van a realizar.

Martes 10 de diciembre de 2002.

Con el paso de los días los alumnos van cambiando su comportamiento, ello es fruto del trabajo diario, si se cree en el trabajo que se realiza y se muestra a la sociedad cual es su utilidad y como los especialistas en su desarrollo son los educadores, se conseguirá que está los valore.

Lectura: Ha existido aceptación y respeto del vídeo como recurso didáctico. No sin algunas reticencias por parte de unos pocos alumnos. Poco a poco noto que la mayoría miran con más naturalidad lo que hacen los compañeros, la práctica después de diez sesiones se nota.

Martes 8 de abril de 2003.

Una de las señas de identidad de las pedagogías innovadoras es el conocimiento del entorno, contribuyen a dar vida y sentido a cuanto se enseña dentro del aula:

Lectura: He intentado inculcar la idea de Respeto, Salud y Responsabilidad en las salidas a la naturaleza. Me agrada la satisfacción mostrada por la actividad la mayoría del grupo. A veces noto que algunos alumnos sienten cierta extrañeza con las actividades que realizamos en Educación Física.

Jueves 24 de abril de 2003.

La vocación para María Zambrano, era... *aquello que uno no podía dejar de hacer...*, la reflexión que a continuación hemos seleccionado da muestras de la misma:

Lectura: En cuanto al respeto a los demás aun queda trabajo por hacer. Queda de manifiesto la poca sensibilidad de quien nada en la abundancia, que no se hace cargo de las necesidades de otros, también, se hace evidente que prevalece el sentido del «tener» frente al «ser», porque los que poseían comida sobrante han tenido la oportunidad de compartir con los más necesitados y no lo han hecho; han preferido jugar o tirar la comida. Esto es un juego, pero ciertas actitudes son significativas. Quizás eso es lo que se respira en el seno de la propia sociedad que nos rodea.

Martes 27 de mayo de 2003.

6. SOBRE NORMAS Y REGLAS REFERIDAS AL RESPETO

...una declaración de intenciones para la mejora de la convivencia...

Entre los elementos que contribuyen a transmitir una cultura conforme al espíritu humano está la aceptación de unas reglas y normas en las que el docente tiene que indagar. Así el educador conciente de los conflictos humanos que se generan a diario, busca formas creativas para que los alumnos los resuelvan de modo no violento.

Lectura: He dejado actividad libre por varios motivos; primero porque vienen pidiéndomelo durante varios días y sobre todo por que he querido observar el comportamiento del grupo el primer día de entrada en vigor de la normativa de clase.

22 septiembre de 2002.

Metalectura: Veo que las normas que nos hemos propuesto son demasiado blandas, especialmente para las que más las incumplen, la solución que se me ocurre es trabajar la atención con estos niños que tienen serios problemas para estar pendientes de lo que se dice. De todas formas creo que el problema es que es muy difícil trabajar los aspectos actitudinales por parte del profesor porque no hay indicaciones claras de cómo hacerlo y por ello haría falta fomentar la formación permanente del profesorado por parte de los centros o la Administración.

Jueves 12 de diciembre de 2002.

Se busca una estrategia para la aplicación de las normas. El trabajo continuo, constante y paciente al final va dando resultados:

Metalectura: En estas últimas sesiones estoy aplicando las normas al final de la sesión porque se produce una pérdida de tiempo que es contraproducente al desarrollo de la sesión, en algunas sesiones estoy «pasando por alto» o «haciendo la vista gorda» la trasgresión de algunas normas que considero leves para evitar pérdidas de tiempo, y aprovechar al máximo el trabajo planteado pero tengo un sentimiento contradictorio, ya que creo que esto puede provocar en los alumnos un abandono en el respeto de las normas por que no se cumple su trasgresión en toda su extensión.

Martes 1 de abril de 2003.

Lectura: He notado aprecio tanto por las normas de seguridad como por la persona del profesor y del monitor.

Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.

7. SOBRE EL CONTEXTO. (ASPECTOS EXTERNOS)

...el contexto, esa marea que nos invade...

El profesor percibe que los estereotipos adquiridos en su entorno como es el caso de las actividades deportivas competitivas tiene entre sus

consecuencias su reproducción en el aula. Los juegos competitivos que son los que los niños están más habituados a realizar crean más tensión, acostumbrados a estos, puede dar la sensación de que los de base cooperativa son más sosegados y menos motivantes, pero buscamos la armonía, el espíritu de colaboración, el respeto...aspectos que consideramos más educativos.

Por estas cuestiones anteriores, cuando el alumnado valora el esfuerzo realizado por su profesor, y se centra en su entorno inmediato del espacio-tiempo escolar, el profesor no puede por menos que sentirse bien.

*Lectura: Hoy el grupo ha hecho que me sienta contento por varias razones. La primera es porque los he visto activados, bastante motivados y centrados en el trabajo, la segunda porque todo lo que se ha programado se ha cumplido sin recortes y por último porque algunos alumnos me han felicitado al final por que les ha gustado mucho la clase.
Jueves 30 de enero de 2003.*

Se tiene la sensación de que algo se está moviendo en el entorno escolar, iniciándose una marea que impregna el desarrollo de un currículo moderno, donde se integran las disciplinas y las necesidades del entorno:

*Metalectura: He visto que la mayor parte de los alumnos han respondido a la normativa acordada y se han cumplido tanto las propuestas de las actividades como las indicaciones relacionadas con la forma de organizarnos tanto para beber agua como para solucionar o paliar algunos «problemillas» de salud. «Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones.
Jueves 29 de mayo de 2003.*

8. CURRÍCULO

... el currículo es lugar, espacio, territorio, olas que van y que vienen...

La escasa experiencia de trabajo interdisciplinar en el aula, sorprende a los alumnos. Pero esta sorpresa se traduce en curiosidad y la misma novedad actúa como motivación adicional. El profesor muestra su aprobación por ésta forma de trabajo.

*Metalectura: Los alumnos se sienten algo sorprendidos por este trabajo interdisciplinar pero creo que lo acogen de forma grata, aunque un número importante del grupo siempre prefieren realizar las dos horas prácticas en el patio. Desde el punto de vista personal creo que es una gran experiencia pedagógica que deberíamos repetir con otras áreas si no fuera por la falta de tiempo para la coordinación. Sección: «Plástica con Educación Física» III
Martes 29 de abril de 2003.*

La línea pedagógica mediante la cual un educador quiere conseguir un objetivo a través de los contenidos, es tan importante como el contenido en sí.

Lectura: Hoy en el juego de Norte y Sur (en la comida), concretamente en la puesta en común del juego he visto acciones que para mí han supuesto un paso atrás en cuanto a los objetivos actitudinales del programa. Después de la sesión me he sentido mal porque he tenido que levantar la voz a unos alumnos que no prestaban atención y que además yo he considerado que se reían de mí porque a causa de mi infección del dolor de muelas se me ha inflamado la cara y se me ha desfigurado bastante. En el juego de la comida me he sentido muy desilusionado. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.

Martes 27 de mayo de 2003.

Para conseguir resultados muchas veces los docentes tienen que invertir un tiempo invisible y una indagación bastante compleja:

Lectura: Los cuestionarios y las entrevistas de Autoevaluación suponen una inversión en tiempo muy elevada, y alguna que otra distorsión en el devenir de las clases, pero creo que merece la pena la experiencia de que los alumnos tengan la oportunidad y la responsabilidad de evaluarse. No es posible la plena educación si el alumno no es capaz de asumir la valoración propia y ajustada de su trabajo. Final de las entrevistas de autoevaluación

Martes 6 de mayo de 2003.

Metalectura: Los valores son algo bastante lento de conseguir ya que tienen un lento calado pero lo mismo que tardan en asentarse, es mucho el tiempo que tardan en desaparecer. Son muchos los momentos en los que el profesor se siente incomprendido y «solo» en este proceso educativo y a veces impotente, e incluso ineficaz; pero cuando ves a los alumnos disfrutar, alegres y que realmente se divierten y están estimulados, se olvidan los malos momentos, sobre todo cuando ves a dos grupos trabajar al unísono aunque cada uno tiene sus particularidades por la diversidad existente.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

La inculcación de lo que representa la adquisición de valores para los futuros ciudadanos no es un proyecto que incumba solo a los centros escolares, ni las posibilidades de lograrlo queda asegurada con las prácticas educativas que tienen lugar en ellos.

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.

Julio J. Fajardo del Castillo

VALOR:	RESPECTO
CAMPO:	4.4.- CURRÍCULO
CATEGORÍAS:	1. Objetivos.
	2. Contenidos.
	3. Actividades.
	4. Metodología.
	5. Evaluación.
	6. Recursos, materiales, instalaciones.
	7. Contexto curricular.

El valor Respeto, que lo hemos considerado como valor nuclear en la Unidad Didáctica dedicada fundamentalmente al trabajo de los contenidos de Juegos y Deportes y que se ha denominado «*Sin trampa ni cartón en los deportes colectivos*», ha sido el eje sobre el que ha girado todo el trabajo, pero ello no significa en absoluto, que el respeto no haya estado presente en todas las unidades didácticas realizadas durante el curso, al igual que el resto de los valores trabajados: salud, responsabilidad y autoestima.

El valor *Respeto* se hace patente en actitudes concretas que inciden en la vida del aula y en la cotidianidad del alumnado. Actitudes de respeto a las normas de convivencia pactadas por todos, respeto a las normas de juego, respeto a los materiales, respeto a los compañeros y compañeras, respeto al profesorado o respeto a sí mismo, han sido las guías del trabajo del educador en esta unidad didáctica, cuyos contenidos prácticos suponen la iniciación a los deportes colectivos de fútbol y voleibol. Han sido elegidos por razones de motivación el primero y por razones de estrategia metodológica el segundo. El fútbol como deporte hegemónico, publicitario, mediático, que está en las tertulias de su entorno y el voleibol por ser un deporte de cancha dividida, sin contacto, con menos conocimiento del mismo, pero que se piensa que daría y ha dado mucho «*juego*» como medio para la consecución de sus objetivos.

1. OBJETIVOS

...las metas que guían el proceso...

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 del educador 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.

A través de la aplicación de nuestro programa hemos tratado de conseguir los objetivos propuestos, que tienen una alta carga actitudinal. En estos primeros días comenzamos a 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.

Lectura: Aunque hemos completado las tareas que teníamos provistas me temo que los objetivos no se cumplen en su amplitud, sobre todo los de tipo actitudinal.

La estructura tan rígida de los horarios no te permite hacer lo que tú quieres por lo que es necesario conseguir acuerdos con tutor del curso para utilizar alguna Tutoría o con la profesora de Inglés o Expresión Plástica que son los siguientes después de las clases de E. F. de este curso.

Metalectura: Uno de mis retos por tanto es darle la vuelta a esta situación durante todo el curso.

El estar sujeto a la excesiva rigidez de los horarios a veces no te permite realizar actividades y emplear recursos que serían muy interesantes en el programa.

Martes 8 de octubre de 2002.

El reto se le antoja difícil al profesor, aunque esta empeñado en poner todo lo que pueda de su parte para conseguir todos o parte de los objetivos propuestos. La falta de trabajos de este tipo, hace que cierta dosis de incertidumbre esté siempre presente en sus clases.

Lectura: Aunque con ciertos «problemillas» derivados de la actitud de un grupo más inestable hemos cumplido los objetivos previstos para esta sesión.

Metalectura: Creo que no va a ser fácil, con este grupo, trabajar durante este año por que, de momento, lo veo bastante heterogéneo en cuanto a su interés, su actitud, su comportamiento y también su aptitud. Aunque creo que tengo cierta empatía con el curso, me temo que no va a ser suficiente para poder gestionarlo con éxito.

Martes 1 de octubre de 2002.

Lectura: Me planteo que es muy difícil que podamos impartir en el curso todos los objetivos y contenidos.

Metalectura: Veo que lo más importante para poder llegar a conseguirlo de una forma aceptable es hacer primero énfasis en las actitudes, hábitos y valores. En los aspectos relativos a la Educación.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Lo que va teniendo claro es que no todos avanzan al mismo tiempo, ni tienen la misma motivación. Ahora, entiende realmente el verdadero sentido del principio de la individualización de la enseñanza, incluso un paso más, la singularización del alumnado, ante hechos y situaciones que suceden en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lectura: No se cumplen todos los objetivos y todos los contenidos por parte de todos los alumnos.

Metalectura: sobre todo por que se implican de forma desigual en el aprendizaje, como ya hemos indicado.

Martes 3 de diciembre de 2002.

En estos primeros días se ha comprobado como la prisa es mala consejera y aunque en ocasiones ha completado los contenidos que tenía previstos, la intención del profesorado por encima de los contenidos ha sido profundizar y reflexionar un poco más sobre la importancia del respeto y cumplimiento de la propia normativa para el buen entendimiento de todos y el correcto funcionamiento de las clases.

Lectura: Se consiguen dar los contenidos que tenemos previstos pero no tanto los objetivos. He improvisado estos juegos cooperativos por la lluvia y por que el día anterior comprobé que no se respetaba el sexo femenino en los juegos profiriendo ciertas expresiones despectivas hacia ellas.

Metalectura: Aquí tendremos que trabajar muy duro, sobre todo con los de tipo actitudinal, pues se tiene dificultad en acatar las normas y en esforzarse por conseguir las cosas.

Martes 22 de octubre de 2002.

Completar los objetivos y los contenidos en este tipo de situaciones se hace muy complicado. A veces solo le interesa las de tipo actitudinal, por que sin estos el avance es superfluo y sin bases sólidas.

Lectura: Sin ciertos niveles de actitud es muy difícil que se consiga de forma integra todo lo planteado.

Metalectura: A veces con la reordenación continua de los contenidos escolares no sabemos muy bien que dar, pero cada vez tengo más claro que los de tipo actitudinal son cada vez mas necesarios, aunque no sepamos todavía muy bien ni como transmitirlos ni como evaluarlos. También veo 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 ya que la confusión y la incertidumbre que en la actualidad existe debido a la reformulación continua de aspectos culturales y educativos hace que todos perdamos el norte.

Martes 12 de noviembre de 2002.

...la motivación, la chispa de la vida...

Los objetivos prácticamente se alcanzan solos cuando los alumnos se sienten atraídos por la actividad. El profesor cree que los objetivos y contenidos que se consiguen de forma genérica, piensa que tiene que seguir exigente para que se logren los de la Unidad Didáctica. Es muy fácil comprobar si se alcanzan o no los objetivos porque se ven de forma manifiesta, cuando se les pregunta directamente a los alumnos.

*Lectura: Hoy es de los días en los que los objetivos se han cubierto totalmente al igual que los contenidos que han estado ajustados.
Evaluación clara porque se ha comprobado como todos los grupos iban unidos y han completado todo el recorrido.
Estilo de Enseñanza cognitivo. Modelo: Resolución de problemas.
Metalectura: Tanto objetivos como contenidos han sido ajustados y se han conseguido según mi criterio.
Al ser una clase con una estructuración clara, y unos objetivos muy bien marcados se determina mediante una observación el funcionamiento adecuado o no del grupo.
Han estado pendientes en todo momento en ir completando el recorrido marcado con cada una de las pistas que debían completar.
Jueves 20 de febrero de 2003.*

Esta claro, que no todos los contenidos procedimentales, ofrecen al alumnado los mismos niveles de motivación. Los contenidos de las Unidades Didácticas de juegos y deportes, así como la del conocimiento del entorno que ofrece salidas del centro escolar, suponen un escenario propicio para la mejora de los objetivos actitudinales.

*Lectura: Puesto que la parte de acción motriz les parecía más interesante que la cívico-ecológica.
Metalectura: Pero me siento satisfecho de lo conseguido ya que al menos han sido capaces de hacer una pequeña introspección para adivinar tanto las cosas buenas y menos buenas de sí mismos y de los demás. Y saber las opiniones que el resto del grupo tiene de nosotros, tanto en sentido positivo como en el negativo.
Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII*

*Metalectura: Además este tipo de actividades son muy atractivas para los alumnos y complementan perfectamente los contenidos de la U.D. por lo que deberían ser más frecuentes en las programaciones de todas las áreas.
Viernes 6 de junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.*

...la interdisciplinariedad, ayuda a la consecución de objetivos educativos...

No es fácil, que el profesorado trabaje de manera colaborativa, pero en este caso ha sido posible y el profesor considera que esta forma de trabajo ha contribuido de una forma eficaz a que los objetivos diseñados en el programa

se han alcanzado en un grado superior que si solo se hubiese trabajado en las clases de Educación Física.

*Lectura: Hemos hecho una clase conjunta con el profesor de Expresión Plástica donde hemos propuesto un trabajo para reflexionar sobre el Respeto donde se han utilizado nuevos materiales como témperas, se han utilizado colores primarios y se han obtenido colores secundarios y hemos hecho un trabajo con técnica mixta (colage, mural, rotulador, pintador...etc.). El trabajo interdisciplinario es adecuado para trabajar en la ESO.
Metalectura: Hemos intentado conseguir objetivos de forma mixta y hemos trabajado contenidos también de forma mixta.
Martes 21 de enero de 2003.*

*Lectura: Hemos unido como en otras ocasiones las clases de Expresión Plástica y Educación física. Han estado trabajando los objetivos: Perfeccionamiento de las habilidades manipulativas. Expresión Plástica volumétrica o en tres dimensiones mediante la técnica de dedos o «pellizcos». Utilización de la plastilina como material para realizar figuras y objetos modelados. Utilizar como campo temático el valor del respeto y la responsabilidad, tanto en acciones de nuestra vida cotidiana como en el campo de la Educación Física. Ver la comida como un bien común que no hay que desperdiciarla y es necesario compartirla.
Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII*

2. CONTENIDOS

...respeto a los demás, a sí mismo, a las reglas, al profesor, al material...

Hablar de respeto es hablar de los demás y con los demás. Es construir puentes, es establecer límites hasta donde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás.

Las normas pactadas por todos, ha sido un gran avance en cuanto a la democracia interna del grupo y ha sido también la guía de las acciones de todos. En la fase de diseño que fue en los primeros días de curso, se puso interés en que las normas y las sanciones no fuesen tan fuertes y desmedidas como ellos planteaban y tuvieran más equilibrio, porque los alumnos ponían unas sanciones excesivas y duras,

*Lectura: Las normas que hemos hecho son demasiado blandas. A veces infligirlas sale «demasiado barato» por que las sanciones son livianas. Hoy al final de la clase se ha producido un robo conjunto de una serie de pompones y hemos detectado que no hay ninguna norma sobre robar material o algo a alguien.
Este hecho ha provocado que tome varias decisiones como:*

- *Intentar solucionar el problema que se ha producido sobre la marcha evitando que los alumnos se fueran a la siguiente clase.*

- *Pedir a los alumnos del grupo que yo tenía a esa hora, que me permitieran resolver ese asunto que yo consideraba urgente y que se fuesen con el profesor que tenía a este curso.*

Metalectura: Hoy podemos aplicar el dicho de «No hay bien que por mal no venga» por que todos los acontecimientos que hemos descrito han desencadenado probablemente en un hecho negativo culminante que nos ha hecho caer en la cuenta de varias cosas. Primero que las normas que aplican los alumnos posiblemente sean demasiado blandas y no les importe demasiado saltárselas por que las sanciones no son muy severas y sobre todo que tendremos que crear alguna nueva referente al robo de material escolar o algún objeto a los compañeros. Por otro lado podremos utilizar esta situación conflictiva para ver si tenemos la suficiente cordura y responsabilidad para ser capaces de resolver este conflicto de forma conjunta. También porque servirá para reflexionar sobre alguno de los valores que estamos trabajando (Respeto al material a los demás, Responsabilidad...) y se fijan más cuando hay algún hecho más impactante.
Martes 18 de febrero de 2003.

A veces, el profesor no sabe muy bien en que punto se encuentra por la sucesión de circunstancias administrativas que lo confunden, como la reordenación continua de los contenidos escolares, pero cada vez tiene más claro que los de tipo actitudinal son cada vez más necesarios, aunque se tengan dificultades en el cómo transmitirlos, y en el cómo evaluarlos. También 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 ya que la confusión y la incertidumbre que en la actualidad existe debido a la reformulación continua de aspectos culturales y educativos hace que se pierda el norte.

Metalectura: Por lo cual veo muy necesario, como hemos hecho hoy, reflexionar sobre la importancia del respeto a las normas, a los compañeros/as y como consecuencia la necesidad de un árbitro para controlar todo esto en los juegos.

Martes 22 de octubre de 2002.

Los contenidos que más motivan al alumnado, son los contenidos procedimentales, la práctica para ellos es la única esencia de la Educación Física. Aspectos relacionados con temas como la forma de mejorar en cuanto al respeto, quitar tanto en la vida cotidiana como en las clases de Educación Física no parece que les motive. A algunos les resulta baladí y sin poca importancia, para dedicarle tiempo.

Lectura: No prestan mucha atención a temas relacionados con la mejora de sus actitudes.

Metalectura: A pesar de que trato de que vivencien el valor del respeto en cuestiones de la vida cotidiana, creo que a algunos les resulta baladí y sin importancia, para dedicarle tiempo.

Jueves 28 de noviembre de 2002.

La Educación Física, por la naturaleza de sus propios contenidos procedimentales, permite una mayor permeabilidad entre el profesor y los alumnos. Esta permeabilidad permite conseguir tanto los objetivos como completar los contenidos con una mayor facilidad. También permite realizar una crítica de una manera más reflexiva y constructiva. Los estilos de enseñanza basados en la resolución de problemas motivan de una manera particular a la vez que permiten una mayor relación intergrupal, favorecen la existencia de un alto grado de participación e incluso de emancipación.

Lectura: Hoy he cambiado y he dado toda la información referente a conceptos y actitudes relacionadas con el valor del respeto al final de la sesión, al principio sólo he dado una información inicial muy breve. Hemos conseguido los objetivos planteados y hemos completado los contenidos propuestos.

Jueves 24 de abril de 2003.

3. ACTIVIDADES

Las actividades, fundamentalmente prácticas, son los instrumentos y medios utilizados para la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto.

El Educador ha comenzado su trabajo tomando como valor nuclear el Respeto, y ha explicado de forma teórica en que consiste y en que actitudes se manifiesta, al parecer no les ha quedado muy claro.

Lectura: El grueso de la clase ha sido respetuosa pero algunos he visto excesivamente inquietos.

Metalectura: Creo que no entienden muy bien qué tiene que ver esto con la Educación Física a pesar de que se lo he explicado. Lo manifiestan más cuando la actividad es de absoluto interés para ellos, en caso contrario, no tanto.

Jueves 26 de septiembre de 2002.

... asalta la duda de si se podrá llevar el barco a buen puerto...

Dicen que todos los comienzos son difíciles, pero la verdad, el profesor no esperaba que fuese tanto. A pesar de que se disponía información de la dificultad del grupo pero, hasta que no se está inmerso en la tarea no se percibe la verdadera dimensión del reto.

Lectura: No respetan la actividad, ni a los compañeros y a veces tampoco al profesor.

Metalectura: Algunos se dejan llevar por la inercia de los movimientos sin reparar en normas, ni en las indicaciones de compañeros más sensatos, ni siquiera a las del profesor.

En algunas fases del juego se han comportado como caballos desbocados. Este es un grupo en el que habrá que pulir muchas cosas para conseguir llevarlo a buen puerto.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Metalectura: Justamente he utilizado unos juegos competitivos para demostrarles lo poco que respetan las normas cuando se trata de ganar algo, aunque sea un simple juego.

Martes 8 de octubre de 2002.

No hay una conciencia clara de lo que significa respetar a los compañeros y compañeras, a las actuaciones propias y ajenas. En ese empeño pondrá el educador todo su entusiasmo, su conocimiento y su profesionalidad.

Lectura: He notado que algunos compañeros se reían o burlaban, aunque no en un tono demasiado grandilocuente, de algunos compañeros o compañeras que eran menos coordinados en el test

Metalectura: A veces intentan ridiculizar a los compañeros, demostrando muy poco aprecio por las condiciones o habilidades de éstos, especialmente cuando éstas son escasas, lo cual produce un efecto negativo en los que ejecutan que lo hacen con cierto pudor por que se ríen de ellos.

Martes 29 de octubre de 2002.

Hay también dificultades a la hora de formar grupos y equipos, algunos alumnos y alumnas ponen como objetivo la eficacia antes que compartir, comprender y respetar a los compañeros.

Lectura: Algunos compañeros veo que evitan formar equipo con ellos. y no siempre se respetan las normas o decisiones arbitrales.

Metalectura: Aunque los juegos sean cooperativos, a la hora de realizar los grupos algunos ponen problemas con algunos compañeros porque están obsesionados con la eficacia, con el rendimiento, en definitiva con ganar. La rentabilidad y la productividad como premisas del valor económico o leyes del mercado propias del sistema político-social y económico se imponen también en los juegos.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Las actividades del programa tienen como fundamento y base la utilización del juego cooperativo como medio para la mejora de valores y actitudes. 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 adquirirse.

Lectura: Aunque he solicitado que animen a los compañeros en la realización de las actividades y respeten su nivel de ejecución para que las cosas les salgan bien.

Metalectura: He de reconocer que esto se ha producido en algunos casos pero no en otros que se burlaban del compañero o lo desanimaban con sus comentarios cuando la actividad o el gesto técnico le salía mal.

Martes 26 de noviembre de 2002.

Lectura: Se han aceptado las funciones que se han ido dando en los juegos. Metalectura: En especial la de pasar a ser árbitro cuando se comente una falta.

Jueves 5 de diciembre de 2002.

Lectura: Algún alumno no ha realizado exactamente las tareas o actividades planteadas.

Metalectura: Pero no ha provocado ninguna distorsión dada la organización de la sesión.

Martes 10 de diciembre de 2002.

Lectura: Algunos compañeros lejos de motivar a su compañero en la actividad que es lo que hemos indicado lo crítica y a veces los insultan.

Metalectura: Esto supone que el compañero o se inhibe o entra en la misma dinámica de falta de respeto que el compañero.

Jueves 12 de diciembre de 2002.

Lectura: En general los alumnos fueron bastante respetuosos tanto en las instalaciones como con las personas.

Sábado 15 de diciembre de 2002 (extraordinaria).

La consecución o no de los objetivos de tipo actitudinal relacionados con valores y hábitos los puede comprobar de una manera más clara, en sesiones menos directivas, donde el profesor está más pendiente de otro tipo de tareas que no sea la propuesta de actividades propiamente dicha.

Lectura: Gran respeto entre los alumnos de Educación Especial y el grupo de ESO. Y a las personas a las que se les pedía algo para conseguir alguna prueba.

Metalectura: Este detalle significa, sin duda un pequeño avance en cuanto al respeto por las tareas propias y ajenas se refiere.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

Lectura: Han colaborado más alumnos en el desarrollo de la sesión y con más entusiasmo en las tareas.

Metalectura: En general se ha tenido un alto respeto a la actividad y a los compañeros de Educación Especial.

Jueves 3 de abril de 2003

Lectura: He notado que valoran a los compañeros que mejor condición física tienen de forma general.

Metalectura: Incluso en el test de resistencia han animado a ENR y FIG para que aguantaran más ya que han sido los más resistentes pero también ha habido algún gesto poco adecuado para algunos de los que han quedado los últimos. No siempre existe respeto a los diferentes compañeros con independencia de su capacidad física. Siempre hay alguno que mete la pata.

Jueves 5 de junio de 2003.

4. METODOLOGÍA

...competición & cooperación... en contra & a favor...

El número de sesiones dedicadas a cada unidad no sobrepasa las 14 sesiones, por lo que en la unidad de deportes colectivos el número de clases dedicadas a un deporte es pequeño; lo que se pretende es realizar una pequeña introducción de estos deportes. Sin embargo su mayor conocimiento de fútbol, hace que en ocasiones no acepten la metodología propuesta, ya que en general, lo que quieren es jugar a este deporte con todas sus reglas y sin adaptaciones algunas.

Lectura: Esta sesión los he notado un poco «raros» en cuanto a la metodología en la que utilizamos el juego cooperativo para desarrollar los contenidos.

Metalectura: Es como si estuviesen a la espera de encontrarse un juego donde tengan que ganarle a otro equipo o a otros compañeros. Lógicamente les sorprende que a estas alturas del curso no haya planteado, todavía actividades competitivas.

Jueves 31 de octubre de 2002.

Metalectura: Veo que lo más importante para poder llegar a conseguir los objetivos de una forma aceptable es hacer primero énfasis en las actitudes, hábitos y valores. En los aspectos relativos a la Educación.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Cuando se habla de valores relacionados con el deporte, el «fair play», o respeto a las normas, es una noción ligada a un valor fundamental, el respeto. Designa dice Trepát de Francisco, D. (1999: 97)⁹⁰ «el respeto por las reglas fijadas para el juego o deporte dado pero es que además designa con frecuencia un comportamiento generoso que no es obligatorio y que no forma parte de las reglas».

Lectura: No acaban de respetar las normas de los juegos, ni acaban de entender que lo importante es participar y no lo es tanto ganar o perder.

Metalectura: Como hemos comentado anteriormente el sentido del ganar está sobredimensionado en casi todas las manifestaciones de nuestra propia sociedad y es muy difícil abstraer a los niños de este aspecto en la escuela.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Lectura: No aceptan cualquier planteamiento del currículo que sea llevado a cabo en el aula.

Metalectura: No se trata de hacer lo que los alumnos quieran, sino lo que sea pertinente según el desarrollo de nuestro programa.

Martes 14 de enero de 2003.

⁹⁰ Trepát de Francisco, David (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

...tiempo de acción, tiempo de reflexión...

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, J. J. 2002: 13)⁹¹.

*Lectura: Hoy ha sido lamentable la actitud generalizada.
Metalectura: Creo que el ímpetu, la desmesura o la pasión con la que entran al gimnasio les hace perder el respeto al tiempo útil de la sesión.
Martes 5 de noviembre de 2002.*

*Metalectura: Meditar y reflexionar sobre los problemas que se van produciendo, permiten avanzar en nuestro programa de una forma más aceptable.
Jueves 14 de noviembre de 2002.*

El tiempo útil de práctica, es un aspecto que está presente en la clase. Y aunque no es un elemento que angustie al profesor, ni que le preocupe en exceso, si considera que es bueno para todos que el tiempo que se tiene para las interacciones a través de la intervención en la clase sea aprovechado.

*Lectura: Hoy hemos tenido un alto índice de tiempo útil en la sesión.
Metalectura: Esto es una cosa que me preocupa por que los alumnos tienen que desplazarse unos 200 m. hasta las pistas, si le sumamos el tiempo de recogida de material y de organización de la sesión tanto al principio como al final, y el tiempo de la explicación de las actividades, entre otras cosas, se reduce bastante el tiempo útil, aspecto que intento cuidar en todas las sesiones.
Jueves 21 de noviembre de 2002.*

*Lectura: Estos días de fin de trimestre no son adecuados para ampliar conocimientos y sí para recapitular sobre lo trabajado.
Metalectura: Veo un alto grado de dispersión de los alumnos ya que en todas las asignaturas tienen exámenes y trabajos que presentar y no están muy concentrados en nada.
Martes 17 de diciembre de 2002.*

La reflexión sobre la práctica realizada, permite la introspección y el conocimiento que el alumno tiene de su propia actividad, centrando su atención sobre lo realizado y pudiendo emitir juicios que podrán ser utilizados para las próximas prácticas. En palabras de Blázquez Sánchez, D. (1999: 260)⁹² «una pedagogía dirigida y encaminada a la reflexión de la situación motriz y su lógica

⁹¹ Fajardo del Castillo, Julio J. (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Inédita. Granada. Universidad de Granada.

⁹² Blázquez Sánchez, D. (1999) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona. INDE Publicaciones.

interna puede darnos la clave para abordar la enseñanza deportiva con la seguridad de estar colaborando al desarrollo de la inteligencia motriz y capacitando al educando para ser un deportista inteligente dentro de su propia práctica».

*Lectura: Hemos conseguido los contenidos en el tiempo previsto.
La organización en talleres y pequeños grupos en forma de circuito, hace que el tiempo de práctica y reflexión sea bastante bien aprovechado
Metalectura: Temía que no aceptaran las actividades o no respetaran el material. Esta organización ha sido ágil y eficaz.
Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.*

Reflexión en o durante la acción, diálogo interior crítico con la situación que se está vivenciando y que lleva al alumno a confrontar con la realidad los planteamientos previos y de ese modo permite confirmarlos, corregirlos, rechazarlos o construir otros nuevos.

*Lectura: Ha habido un esfuerzo por respetar al profesor, compañeros y actividad.
Metalectura: Si mi salida de clase ha supuesto una reflexión y un análisis de la situación y esta ha servido para una mayor concienciación del mantenimiento de una buena actitud en clase, me doy por satisfecho.
Jueves 14 de noviembre de 2002.*

...la flexibilidad en la metodología, garantiza los niveles de motivación...

La metodología no es un corsé, con el que nos sintamos aprisionados, sino el camino a seguir para poder alcanzar los objetivos. Por ello, en ocasiones es necesario modificar los planteamientos previos previstos y flexibilizar y adecuarse a las circunstancias cambiantes que surgen en el transcurso de las sesiones de clase.

*Lectura: Hemos tenido que cambiar toda la programación prevista para esta sesión, pero rápidamente lo hemos adaptado con juegos muy motivantes para ellos.
Metalectura: Como ya hemos indicado la imprevisión del tiempo hace que pasen estas cosas, por lo que hay que improvisar sobre lo programado y adaptarnos a las nuevas circunstancias.
Jueves 9 de enero de 2003.*

*Metalectura: He visto que en el calentamiento con balón estaban disfrutando y he preferido prolongarlo sacrificando un juego.
No me ha preocupado tanto porque he comprobado que en líneas generales estaban disfrutando.
Intentaré hacerlo de forma solapada en periodos de descanso o entre los ejercicios.
Jueves 6 de febrero de 2003.*

*Lectura: Creo que se han conseguido los objetivos parcialmente.
Hemos tenido que plantear otros contenidos y estilos de enseñanza diferentes a los inicialmente previstos.*

No he podido trabajar la flexibilidad que es lo que pretendía trabajar en esta alternativa de sesión por las pérdidas reiteradas de tiempo.

Metalectura: Aunque los objetivos y los contenidos hoy no los hemos podido trabajar en su utilidad se ha dado una situación para trabajar los valores que es lo que en este programa se pretende de forma clara.

Martes 18 de febrero de 2003.

Metalectura: En realidad estamos aplicando a lo largo del curso una amplia gama de estilos y modelos de enseñanza, tanto creativos, socializadores, participativos, individualizadores, cognitivos y tradicionales. Casi nunca utilizamos un sólo estilo puro en cada sesión, sino que en una parte u otra contienen varios estilos, conviven varios juntos; siendo un estilo mixto el que predomina en el transcurso de estas, lo que pretendemos es que participen, que se involucren en la clase.

Jueves 8 de mayo de 2003.

...los estilos de enseñanza socializadores,...

La evolución de la enseñanza hacia una metodología más participativa de cara al alumno, ha propiciado la incorporación de estilos de enseñanza dentro de la Educación Física, que aunque no traspasen el papel principal al alumno, sí al menos, facilitan su incorporación en la toma de decisiones dentro de una parcela que consideramos importante, la metodología de la actividad. (Delgado Noguera, M. A. 1992)⁹³.

Lectura: Se han conseguido los objetivos previstos en esta sesión.

No he utilizado un Estilo de enseñanza muy directivo.

Metalectura: Eso ha provocado un mayor relaxo y jubilo al no sentir al profesor encima de ellos.

Yo he acumulado menos estrés al tener que dar menos feed back y explicar muchas tareas, juegos o actividades.

Jueves 17 de octubre de 2002.

Lectura: Hoy es de los días en los que los objetivos se han cubierto totalmente al igual que los contenidos que han estado ajustados.

Evaluación clara porque se ha comprobado como todos los grupos iban unidos y han completado todo el recorrido.

Estilo de Enseñanza cognitivo. Modelo: Resolución de problemas.

Martes 28 de enero de 2003.

Pero a veces, y dependiendo de la dinámica de la clase se han utilizado otros estilos de enseñanza mas directivos, para que el alumnado tome conciencia de que hay otras maneras de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionen sobre cuales estilos les aportan más a su formación.

Lectura: Ha sido una clase más directiva donde hemos trabajado con instrucción directa, con una estrategia en la práctica, o técnica de enseñanza analítica.

⁹³ Delgado Noguera, Miguel Ángel (1992) *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Granada. ICE.

*Metalectura: Esta organización supone una mayor sensación de orden y permite un mayor control de la clase, ya que produce menos distorsiones.
Jueves 5 de diciembre de 2002.*

Los estilos de enseñanza socializadores permiten mayor permeabilidad para conseguir tanto los objetivos como completar los contenidos con una mayor facilidad. También realizar una crítica de una manera más reflexiva y constructiva. Hay que indicar que los estilos de enseñanza basados en la resolución de problemas motivan de una manera particular a la vez que permiten una mayor relación intergrupala, promoviendo un alto grado de participación e incluso de emancipación.

*Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están más permeables para asimilar tanto los objetivos como los contenidos.
Metalectura: La motivación es intrínseca y positiva, al competir contra las pruebas y no contra los compañeros ya que todos intentan conseguir el objetivo al final hace que exista una mayor cohesión de grupo.
Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.*

*Lectura: En este tipo de tareas es más fácil conseguir los objetivos y los contenidos.
Metalectura: Los objetivos y los contenidos prácticamente se consiguen solos cuando los alumnos se sienten atraídos por la actividad. Intervención Didáctica y Estilo de Enseñanza. Cognitivo, Socializador y Creativo.
Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.*

...la participación en las tareas de la clase, fomentan las actitudes de respeto...

Cuando la metodología de trabajo empleada utiliza formaciones como pequeños grupos, son estos los que toman la mayoría de las decisiones, bien de forma total o en colaboración con el profesor. Suele dar buenos resultados respecto a la cohesión y elementos afectivos de estos conjuntos naturales. Haciendo partícipes a cada uno de sus componentes, buscando un progreso colectivo, un trabajo en equipo, democratizando el medio e instaurando los valores y actitudes previstos en el diseño.

*Lectura: Ha habido respeto a la propia dinámica de la clase
Metalectura: Hoy ha existido un mayor orden por que la organización de la sesión y la motivación intrínseca de la actividad lo ha posibilitado.
Jueves 10 de octubre de 2002.*

*Lectura: Hemos conseguido los objetivos a través de los contenidos planteados y de la metodología seguida.
Metalectura: Ha contribuido la organización de los alumnos en la sesión tanto a la hora de realizar el test como la parte dedicada a la elasticidad al final de la clase. Pues este tipo de organización en hilera en un caso y en semicírculo en el otro permite menos posibilidades de comunicación entre los alumnos y de alboroto también.
Jueves 24 de octubre de 2002.*

Lectura: Aunque no hemos realizado la sesión que teníamos prevista he visto oportuno dejar tiempo para que hagan sus ensayos. Hemos utilizado un estilo de Enseñanza creativo.

Metalectura: He dejado esta hora para que hagan sus ensayos por que encuentro razonable que dispongan de un tiempo en un espacio donde puedan estar todos juntos y utilizando unas instalaciones y un material común. Lógicamente esto supone un cambio en lo inicialmente previsto en mi programación.

Jueves 8 de mayo de 2003.

...el juego como procedimiento metodológico...

El contenido más global que se puede ofrecer dentro de las actividades físicas, es el juego. Algunas razones para fundamentar la propuesta metodológica sobre su utilización, pueden ser las expresadas por Torres Guerrero, J. (1999: 80 y ss.)⁹⁴:

- *El juego es una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a la práctica normalizada del deporte.*
- *La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y alumnas y evoluciona en función de ellos.*
- *Mediante la práctica lúdica se perfeccionan diferentes destrezas y habilidades consideradas como básicas en un proceso que atiende a la evolución de los alumnos.*
- *Es una determinada forma de conocer hechos y situaciones del entorno social y cultural.*
- *Las características propias de la enseñanza en niños y jóvenes aconsejan un tratamiento global que debe buscar la integración del mayor número de aspectos posibles recogidos dentro de los diferentes contenidos, relacionando conocimientos, procedimientos y actitudes.*
- *Garantiza la participación de todos los alumnos en un clima de relación saludable.*
- *La práctica motriz, entendida en un amplio sentido lúdico, potencia las relaciones e interacciones con los demás en un marco de participación e integración.*
- *Implica el suscitar en los alumnos análisis reflexivos en torno a las posibles situaciones que puedan producirse en la práctica de los deportes colectivos.*

En referencia a los juegos cooperativos empleados en nuestro programa:

Lectura: Un juego de este tipo ayuda a conseguir los objetivos y contenidos y a fijarlos y potenciarlos.

Metalectura: Supone un nivel de motivación o de activación diferente al habitual, novedoso para el alumnado. Esto es la base de un gran despliegue de medios materiales, humanos, y de inversión en tiempo, pero que tiene, sin duda, sus resultados en cuanto a la consecución de los objetivos planteados y en cuanto al clima de cooperación y colaboración entre

⁹⁴ Torres Guerrero, Juan (1999) *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

alumnos de varios grupos en los que se integran alumnos con N.E.E. que interactúan sin ningún problema.

Jueves 16 de enero de 2003.

Lectura: Este juego es bastante completo, pues nos sirve de repaso de todo lo trabajado a todos los niveles (conceptual, procedimental y actitudinal).

Metalectura: Aunque noto que se recrean más en el aspecto lúdico-festivo.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

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.

Lectura: Ha venido muy bien esta Actividad Extraescolar relacionada.

Metalectura: Verdaderamente sirve como una actividad de refuerzo a los contenidos trabajados en la Unidad Didáctica dedicada a los deportes colectivos, donde actualizamos lo visto en clase a través de situaciones reales de competición., también comprobamos el comportamiento de jugadores, publico, jugadores, entrenadores, árbitros, etc. en estas circunstancias.

Domingo 26 de enero de 2003.

Lectura: Han hecho caso a las propuestas del profesor.

Metalectura: Pero también pienso que las tareas las podían haber hecho con más ganas e interés.

Lunes 9 y martes 10 junio de 2003.

5. EVALUACIÓN

Coincidimos con la opinión de Velázquez Buendía, R. y Fernández Álvarez, J. L. (2004: 22)⁹⁵ cuando consideran que las intervenciones del profesor van dirigidas a enseñar a sus alumnos a *aprender a aprender* los contenidos de la Educación Física, tanto de forma individual como colectiva.

Esta facilitación del profesor, permitirá al alumnado autoevaluar y coevaluar su proceso de aprendizaje y los resultados que van obteniendo a lo largo del mismo. La información obtenida permitirá a sus alumnos identificar los aciertos y los errores y sus causas, estudiar alternativas y posibilidades de mejora, establecer nuevos planes de acción. Sin duda esta estrategia mejorará las relaciones entre sus alumnos propiciando el aprendizaje cooperativo.

... la autoevaluación, acción contra-evaluativa...

⁹⁵ Velázquez-Buendía, R. y Fernández Álvarez, J. L. (2004) «Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física» en J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez (coords.) *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona. Graó.

Este modelo de entender la evaluación es un proceso complejo, arriesgado y ambicioso en el sentido de que el profesor cede su protagonismo, su capacidad de sancionar, de controlar, a favor del alumnado, que es quien tiene el compromiso y la responsabilidad de valorar su aprendizaje y autocalificarse.

La *autoevaluación* dentro de la evaluación del alumno supone un reto para el profesor, sobre todo cuando dentro de la asignatura que imparte se propone como elemento central, en torno al cual gira todo el desarrollo curricular, el trabajo de los valores. Es en estas entrevistas de *autoevaluación* donde ve si el programa que se está realizando está siendo operativo o no. Comprueba el estado actual de su responsabilidad a la hora de emitir un juicio ajustado sobre sí mismo, si su respeto al profesor a su educación y sobre todo a sí mismo es cierto o no, si su autoestima es ajustada o si tiene un concepto de sí mismo que corresponde con el de su actuación en clase. y por último si su Salud mental y conductual real se corresponde con la que él manifiesta.

Lectura: Estos días de fin de trimestre no son adecuados para ampliar conocimientos y sí para recapitular sobre lo trabajado.

La evaluación en Educación Física, después de convenirlo con el Jefe de Estudios y con los propios alumnos, se realizará después de Navidad. Por lo que hemos aprovechado para que hagan el trabajo en estas vacaciones.

Metalectura: Veo un alto grado de dispersión de los alumnos ya que en todas las asignaturas tienen exámenes y trabajos que presentar y no están muy concentrados en nada.

La evaluación se ha hecho de esta forma por que estimamos que es mejor ya que se puede hacer el trabajo que a cada uno le falta de una forma más tranquila y se puede reflexionar y completar la autoevaluación con más tiempo y con más profundidad.

Martes 17 de diciembre de 2002.

No todos los alumnos y alumnas están de acuerdo con esta forma de evaluar, incluso algunos plantean que debe ser el profesor y no ellos quienes se evalúen.

Lectura: Sobre la autoevaluación hay alumnos que lo ven bien y otros parece que no tanto, pues no entienden cómo en E. F. hay tanto trabajo siendo esta una «María».

Cuando los contenidos se les presentan de golpe se sienten un poco agobiados.

Metalectura: Pero me satisface que valoren los aspectos interesantes de esta asignatura para completar su educación integral.

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

Este tipo de evaluación es lenta, sacrificada, sobre todo para el profesor y supone una gran inversión en tiempo, pero a la larga es el modelo que

confiere autonomía al alumnado y respeto a sus propias actuaciones y a las de los demás.

Metalectura: En un primer año es como la he planteado pero si se hace varios años seguidos, aunque se modifique algo, es más sencilla y operativa llevarla a cabo.

Viernes 31 de enero. Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.

Lectura: Algún alumno confiesa que tiene dificultad para ser sincero. Ya que existe un fuerte compromiso entre lo que le gustaría ponerse y lo que debe ponerse de nota, esto fluctúa según las propias conciencias, pero lo que se pretende es remover las conciencias, poniéndoles en estas tesituras.

Lunes 3 de febrero de 2003. Sesión Extraordinaria II. Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.

Si se opta porque el alumnado se implique en su proceso de enseñanza-aprendizaje para posteriormente poder enfrentarse a una evaluación del mismo, mucho más cercana y satisfactoria, se le tiene que hacer cómplice del proceso.

Lectura: Ha habido una aceptación de todo el grupo por las decisiones de los componentes del tribunal, y hemos notado un aprecio por la actuación de otros compañeros.

Metalectura: Aunque como es lógico, hay compañeros que han realizado una representación más vistosa que otros.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

6. RECURSOS, MATERIAL, INSTALACIONES

...respeto al material, a las instalaciones...

Cuanto más se mide el respeto sobre la base de algo externo, como son los medios, las instalaciones, los recursos que utilizamos en las clases de Educación Física, mayor es el deseo de que los demás tengan un reconocimiento hacia cada uno de los alumnos y alumnas.

Lectura: En general los alumnos fueron bastante respetuosos tanto en las instalaciones como con las personas.

Sábado 15 de diciembre de 2002 (extraordinaria).

Lectura: Hemos conseguido los contenidos en el tiempo previsto.

Organización en talleres y pequeños grupos en forma de circuito.

Metalectura: Temía que no aceptaran las actividades o no respetaran el material. Esta organización ha sido ágil y eficaz.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

Lectura: se tiene consideración con la actividad, pero a veces no tanto con el material.

Metalectura: No todos los compañeros tratan el material de la forma más adecuada. Hay que seguir insistiendo.

Martes 20 de mayo de 2003.

7. CONTEXTO CURRICULAR

Cuando se pretende ganar respeto sin permanecer consciente del propio valor original se convierte en el camino mismo para perderlo. Conocer el valor propio y apreciar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto.

Lectura: Algunos alumnos se faltan el respeto verbalmente con motes y palabras malsonantes.

Metalectura: Les he comentado que el hecho de que muchos de ellos se conozcan de años anteriores y tengan bastante confianza, no es razón para que se digan motes y se insulten, aunque sea de forma leve.

Martes 8 de octubre de 2002.

Si se muestra ante las personas respeto a aquello que nos rodea, los demás sienten intuitivamente, la autenticidad y la sinceridad.

Lectura: Por lo general han tenido consideración a las instalaciones, público, jugadores, entrenadores...etc.

Metalectura: Me agrada no haber encontrado manifestaciones negativas de falta de respeto a nada a pesar de que el ambiente no ha sido el más propicio, sin ser exageradamente negativo.

Domingo 26 de enero de 2003. (Actividad extraescolar).

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL VALOR: SALUD

La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o padecimiento.

Declaración de Alma-Ata de 1978

ACLARANDO EL CONCEPTO DE SALUD

Existen definiciones que intentan aclarar lo que debe entenderse por salud desde el punto de vista de los ideales posibles. Estas definiciones deben especificar cuántos aspectos deseables en el ser humano deben ser incluidos en el concepto. Y dan origen a definiciones más inclusivas o más restrictivas, según sea mayor o menor el número de componentes de la salud que se consideren indispensables.

Examinaremos sucesivamente, definiciones de la salud cada vez más inclusivas. Desde las que sólo contemplan estados físicos hasta las que incluyen estados psíquicos, sociales e incluso espirituales.

- **Definiciones que se restringen a lo estrictamente corporal**

Son las que tienen mayor tradición histórica. Recordemos que la medicina desde la Antigüedad, ha estado centrada en el cuerpo físico.

Según estas definiciones la salud es un estado de bienestar físico y de silencio de los órganos.

Callaham, D. (1973)⁹⁶, también ha optado por mantener esta tradición afirmando que la «*Salud es un estado de bienestar físico adecuado que no necesita ser completo, y en el que no hay alteraciones significativas de las funciones corporales.*»

- **Definiciones que incluyen los factores psíquicos**

Consideran que el tener un comportamiento adecuado y disfrutar de un bienestar psicológico también deben ser requisitos de la idea de salud.

- **Definiciones que incluyen los aspectos sociales**

Incluyen además la capacidad para llevar una vida socialmente productiva, o al menos poder desempeñar un rol social.

⁹⁶ Callaham, D. (1973) «The WHO Definition of Health». Hasting Center Studies. Vol. 1. Núm. 3. Págs. 77-87.

El prototipo de estas definiciones inclusivas es la promulgada por la OMS en 1946: «*La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o padecimiento*». Definición que fue confirmada en la Declaración de Alma-Ata de 1978.

Pero es cierto que la definición de la OMS es criticable. Es utópica y medicalizadora. Suscita expectativas desmedidas. Es tan vaga e inclusiva que carece de aplicabilidad y hasta de significado concreto.

Y sin embargo, la idea de que la salud es un estado de bienestar positivo, más allá de una mera ausencia de enfermedad, encierra algo que no se puede dejar de tener en cuenta. Hoy se tiende a pensar que la salud debe ser algo más que la ausencia de enfermedades. Se ha generalizado un concepto de salud entendido positivamente, como posesión de ciertas cualidades o potencialidades. Y durante la década de los ochenta se ha intensificado la búsqueda de indicadores de salud positiva; con el fin de promover la salud; intento que ha sido estimulado por la OMS.

- **Definiciones ideales y utópicas**

Estas definiciones están influidas por las ideas existentes acerca de la felicidad plena y la calidad integral de vida. Pueden reconocer todo tipo de deseos y aspiraciones humanas, incluidas las realizaciones llamadas espirituales. En este contexto el concepto de salud llega a adquirir una amplitud máxima.

Curiosamente, en la misma etimología de la palabra «*salud*» se revela una aspiración ideal. En los idiomas latinos «*salud*» deriva del latín «*saluus*», que a su vez se deriva del griego «*ólos*», que significa «*todo*». Y además, la palabra «*salud*» mantiene una relación etimológica y semántica con la palabra «*salvación*». De este modo, la etimología hace referencia a una condición ideal «*total*».

Distintos movimientos ideológicos actuales han pretendido suministrar definiciones «*holísticas*» o totalizadoras de la salud. Aunque la expresión «*salud holística*» es etimológicamente redundante, porque hace aparecer dos veces seguidas la noción de totalidad.

Las concepciones actuales que se autodenominan «*holísticas*» provienen de tres campos diferentes: 1) La filosofía; 2) La psicología humanista y transpersonal y 3) Las prácticas médicas alternativas no validadas.

- **El concepto de *salud dinámica***

Las relaciones entre la actividad física y la salud están ampliamente aceptadas por la profesión médica (Marcos Becerro, J. F. (1981: 15)⁹⁷; Fentem, P.H. y cols. (1988)⁹⁸; Bouchard, C. y cols. (1990)⁹⁹.

Por ello, entendemos que el concepto de «*salud corporal*» que aparece como nombre del núcleo de contenidos en el Diseño Curricular de Educación Primaria, o en Educación Secundaria aparece como Condición Física, debería ser denominado «*Salud Dinámica*» en Primaria y Condición Física Salud en Secundaria, en el intento de que se entienda que los niveles de salud pueden incrementarse.

En el esquema de Torres Guerrero, J. (1996: 24)¹⁰⁰ que sigue, puede apreciarse como la Salud Dinámica, es un concepto sumatorio, de Salud orgánica básica, Hábitos de vida sanos y Ejercicio Físico.

SALUD DINÁMICA =
SALUD BÁSICA + HÁBITOS DE VIDA SANOS + ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE

Al analizar este concepto, podemos ver que no es cuestión de adquirir conceptos y procedimientos, sino que desarrollen, tanto en su —personalidad y comportamiento— un conjunto de «*valores, normas y actitudes*» en forma de contenidos de una forma básica, que deben ser relacionados de forma coherente con la totalidad del aprendizaje. Por lo tanto, deberíamos contemplar el estudio de la Salud Corporal con un carácter más global, facilitador e integrador, desde las diferentes áreas que configuran el currículo de las diferentes etapas. No debemos de olvidar, que al tratarse de contenidos que se refieren a valores, actitudes y normas, se pretende que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás, pretendiendo que este aprendizaje se produzca de forma planificada e interdisciplinar.

⁹⁷ Marcos Becerro, J. F. (1981) *Deporte para todos*. Servicio de Extensión Cultural de la Diputación de Madrid.

⁹⁸ Fentem, P. H.; Bassey, E. J. y Turnbull, N. B. (1988) *The New Case for Exercise*. London. Sport Council and Health Education Authority.

⁹⁹ Bouchard, C.; Shephard, R.; Stephens, T.; Sutton, J. y McPherson, B. (1990). *Exercise Fitness and Health*. Champaign. Human Kinetics.

¹⁰⁰ Torres Guerrero, Juan (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

El estilo de vida puede definirse como el conjunto de patrones de conducta que caracteriza la manera general de vivir de un individuo o grupo.
Rafael Mendoza

VALOR:	SALUD	
CAMPO:	5.1.- ALUMNOS (TRATADOS INDIVIDUALMENTE)	
CATEGORÍAS:	1. Componente de salud orgánica, corporal o física.	a. Condición física-salud.
		b. Autoconcepto.
		c. Actividades, Tareas.
		d. Patologías, enfermedades, lesiones.
		e. Hábitos de higiene, de seguridad...
		f. Alimentación, nutrición, hidratación.
		g. Agresiones, peleas, relaciones.
	2. Componente Psíquico, mental de la salud.	
	3. Componente social de la salud.	1. Valores y actitudes de las actividades físico-deportivas.
		2. Relación.
4. Ideales y utópicos, emocionales, intelectuales.		

1. COMPONENTE DE SALUD ORGÁNICA, CORPORAL O FÍSICA

a) CONDICIÓN FÍSICA SALUD

...sobre los efectos que la actividad física induce sobre la salud orgánica, biológica, corporal, física del alumnado...

En Educación Física y aunque el trabajo que se realiza parte del principio fundamental de la Unidad Funcional, el bloque de contenidos que con mayor especificidad trata el binomio actividad física y salud es el denominado *Condición Física Salud*. En la definición de Torres Guerrero, J. (1996.44)¹⁰¹ que la contempla como «*el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y motoras que son precisas para la práctica de esfuerzos físicos y/o deportivos*», aparece este concepto de globalidad corporal.

¹⁰¹ Torres Guerrero, Juan (1996) *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

La nueva reorientación sobre los componentes de la condición física hacia una visión de salud, concepto tratado por Pate, R. R. (1983)¹⁰²; Torres Guerrero, J. (1996)¹⁰³; o Delgado Fernández, M. (1997)¹⁰⁴, consideran que los componentes sobre los que debe influir el ejercicio físico que se programe con una clara intencionalidad de salud, son:

- Resistencia cardio-respiratoria.
- Fuerza y resistencia muscular.
- Composición Corporal.
- Flexibilidad. (Amplitud de Movimiento).

Además de los componentes expuestos, añadiríamos la Capacidad de Relajación (Torres Guerrero, J. 2000: 12)¹⁰⁵, por entender que colabora al concepto de salud dinámica integral, al disminuir las tensiones y el estrés emocional a que nos somete el vértigo de la vida moderna.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que el movimiento corporal es una acción global, en la que en todo momento intervienen los mecanismos perceptivos, los mecanismos de decisión y los mecanismos de ejecución, en un concepto integral de actividad física orientada a la salud, no podemos dejar fuera el componente cualitativo del movimiento, es decir, las cualidades coordinativas.

Entre las capacidades básicas que componen el grupo de cualidades coordinativas y que son susceptibles de mejora, a través de la práctica de actividades físicas adecuadas; en opinión de Lorenzo Caminero, F. (2002)¹⁰⁶, hay que señalar:

¹⁰² Pate, R. R. (1983) «A new definition of youth fitness». *The Physician and Sportsmedicine*. Núm. 11, 4. Pág. 80 y ss.

¹⁰³ Torres Guerrero, Juan (1996) *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

¹⁰⁴ Delgado Fernández, Manuel (1997). «El entrenamiento de las cualidades físicas en la enseñanza obligatoria: salud versus rendimiento». *Habilidad Motriz. Rev. de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Núm. 9. Págs. 15–26.

¹⁰⁵ Torres Guerrero, Juan (2000) «Dinámica de los esfuerzos en condición física y salud» en Salinas García, F. (coord.) *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada, Grupo Editorial Universitario. Págs. 71–82

¹⁰⁶ Lorenzo Caminero, Flaviano (2002). *Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos/as de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

Cualidades motrices coordinativas

1. Capacidad de equilibrio.
2. Capacidad de orientación espacio-temporal.
3. Capacidad de ritmo regular e irregular.
4. Capacidad de reacción.
5. Capacidad de diferenciación kinestésica.
6. Capacidad de acoplamiento o combinación motora.
7. Capacidad de cambio o adaptación.

En el diario del profesor hay muchas referencias directas e indirectas a la salud, desde la perspectiva de la condición física o aspectos corporales relacionados.

b) AUTOCONCEPTO

...Conocimiento corporal a través de la evaluación de los niveles de condición física salud...

El profesor trata de ir facilitando de manera progresiva al grupo de alumnos la apropiación de los conocimientos, estrategias y técnicas que les permitan ir aprendiendo a autoevaluar sus acciones y las de sus compañeros de acuerdo con los niveles de sus propias capacidades, y a utilizar la información obtenida para la autorregulación y mejora de su propio proceso de aprendizaje (evaluación formativa). En otras palabras, las intervenciones del profesor van dirigidas a enseñar a sus alumnos a *aprender a aprender* los contenidos del núcleo de condición física salud, tanto de forma individual como colectiva.

Consideramos que esta facilitación del profesor, permitirá al alumnado autoevaluar y co-evaluar su proceso de aprendizaje y los resultados que van obteniendo a lo largo del mismo. La información adquirida permite al educando identificar los niveles de sus capacidades propias y proponer alternativas y posibilidades de mejora, establecer nuevos planes de acción y reflexionar sobre que aspectos pueden mejorar para elevar sus niveles de salud global.

Los primeros días que se han dedicado a trabajar sobre la Unidad Didáctica «Y de salud... ¿cómo andamos?», el profesor y el alumnado comprueban como sus niveles iniciales en las capacidades que conforman la

condición física-salud están bajos y su conocimiento sobre el desarrollo de sus capacidades está bajo mínimos.

Lectura: También ven reflejado su actual estado de salud.

Metalectura: Aunque han visto a través de estas pruebas como puede estar en cada una de ellas, y han apreciado la importancia de estas para comprobar su Condición Física, no creo que hayan hecho una inferencia real del significado de estas para su salud.

Jueves 10 de octubre de 2002.

Lectura: Han comprobado su coordinación y equilibrio.

Metalectura: Se han percatado de como están en cuanto a coordinación y equilibrio estático, no muy bien por cierto, y sobre todo han comprobado que no saben muy bien calentar.

Martes 15 de octubre de 2002.

A través de la aplicación de las pruebas de condición física salud, el alumnado conoce sus posibilidades y sus limitaciones y sobre todo aprende que el concepto de condición física es un concepto global, sobre el que inciden múltiples variables. Observemos la opinión del profesor expresada en su diario el día 24/10/2002.

Lectura: JJA tiene una condición física muy baja.

CRIS, TAT, ANA y otras creen que tienen una condición física más baja de lo que tienen en realidad.

Metalectura: Seguramente no se ha recuperado del accidente.

Están con un poco de sobrepeso y se han retirado antes, en mi opinión por que no han querido seguir esforzándose.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Lectura: ENR y SER tienen una gran Condición Física. Especialmente una gran Resistencia Aeróbica.

Metalectura: Se nota que hacen ejercicio físico en horario extraescolar.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Lectura: Han comprobado la capacidad que tiene sus organismos para aguantar un esfuerzo.

Metalectura: Están comprobando de una forma objetiva su capacidad aeróbica máxima, he procurado que lo relacionen con su salud y los he visto bastante motivados.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Hay que significar que el alumnado era la primera vez que realizaba una batería de test (el profesor ha utilizado la batería Eurofit adaptada) para el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones corporales en el ámbito cuantitativo de la condición física. Para todos ha sido una novedad y para algunos una toma de conciencia de su realidad corporal, que es mejorable a través de una práctica regular de actividad física adecuada a cada uno.

Lectura: Han mostrado bastante interés en comprobar el tiempo empleado en el test de coordinación.

*Metalectura: Siguen con la tendencia a comparar sus marcas.
Martes 29 de octubre de 2002.*

Lectura: Conocimiento de todos los resultados de la batería de test Eurofit adaptada.

*Metalectura: Con todos sus resultados de los tests en la mano, cada uno toma conciencia de su condición física general.
Jueves 31 de octubre de 2002.*

...calentamos, prevenimos, adaptamos...

El calentamiento como conjunto de acciones de índole psicofísica, de carácter general primero y de carácter específico después, es imprescindible antes de proceder a ejecutar una actividad de mediana o de gran intensidad, que rompa el equilibrio homeostático del individuo.

El calentamiento como actividad preventiva ha tenido sin duda un lugar destacado en las primeras clases de la Unidad Didáctica *Y de salud... ¿cómo andamos?* El profesor comprueba como esta actividad esencial para el desarrollo de todas y cada una de las sesiones del programa no está aprendida, ni asumida como necesaria por parte de la mayoría de sus alumnos.

Lectura: No son capaces de hacer ejercicios de calentamiento de forma autónoma.

*Metalectura: A juzgar por la forma de hacer el calentamiento, muy pocos lo han hecho correctamente con anterioridad.
Martes 8 de octubre de 2002.*

Lectura: Se va tomando una mayor conciencia de la importancia del calentamiento por parte del grupo.

*Metalectura: De aquí para atrás he tenido la sensación de que consideraban el calentamiento una pérdida de tiempo ahora creo que lo valoran más por que tienen un mayor conocimiento de este.
Jueves 14 de noviembre de 2002.*

Poco a poco va calando en el alumnado la necesidad de realizar un correcto calentamiento, como actividad preventiva y preparatoria del organismo para la realización de actividades físicas más intensas.

Lectura: Han realizado el calentamiento y toma y de pulsaciones.

Metalectura: Empiezan a verlo como algo normal dentro de la actividad física.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

Lectura: Algunos no han calentado correctamente.

Metalectura: No tienen todavía la suficiente soltura para hacer un calentamiento libre, pero se comprueba una gran progresión.

Martes 3 de diciembre de 2002.

...dosificar el esfuerzo en función de la naturaleza de la tarea...

La frase anterior, hace referencia al objetivo de Educación Física para la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, por las opiniones del diario del profesor queda claro que este objetivo no está asumido, ni conseguido en el alumnado que configura su grupo objeto de estudio.

*Lectura: Algunos no saben modelar la intensidad y dosificar el esfuerzo.
Metalectura: Por lo que ha sido necesario hablar al respecto, ya que algunos estaban cansados en los primeros minutos de los juegos.
Martes 22 de octubre de 2002.*

*Lectura: GRA. Como es alérgica a la transpiración tiene que realizar la actividad a una intensidad menor.
Metalectura: No tiene claro que debe dosificar sus esfuerzos. Ha realizado poca actividad física y a menor intensidad con mi consentimiento.
Jueves 14 de noviembre de 2002.*

c) ACTIVIDADES, TAREAS

Las actividades físicas aplicadas en nuestro programa preferentemente a través de juegos cooperativos, en ocasiones solicitan de los participantes esfuerzos físicos que no todos están dispuestos a realizar, apareciendo excusas o comportamientos disruptivos.

*Lectura: JOR.G no ha realizado en una ocasión las actividades propuestas haciendo cosas diferentes.
Metalectura: Suele hacerlo alguna que otra vez, creo que le gusta esforzarse poco y cuando se cansa un poco, se para, le he dicho que no lo haga sin mi permiso y que intente esforzarse más.
Jueves 6 de febrero de 2003.*

*Lectura: ANA plantea problemas de salud para evitar hacer la actuación el próximo día, dice que es alérgica y no podrá realizarlo.
Metalectura: Yo le he comentado que eso no es razón suficiente que le impida realizar su representación o el baile, y que esta ocultando la verdadera razón que es el pudor.
Jueves 8 de mayo de 2003.*

Sin embargo, ocurre todo lo contrario cuando se realizan determinadas tareas. El gusto por realizarlas lleva al alumnado a un aumento de su motivación.

*Lectura: ENR y PAB se han quedado al final y han vuelto a realizar todo el recorrido para recoger las pistas.
Metalectura: Estos dos alumnos los he visto muy motivados y con gran afán de colaboración tienen un alto grado de responsabilidad, aceptar ellos mismos volver a realizar el recorrido otra vez no es normal.
Jueves 20 de febrero de 2003.*

Lectura: GAB hoy ha estado excepcionalmente muy correcto e incluso muy motivado por la actividad.

Metalectura: Hoy ha tenido un alto grado de responsabilidad con la actividad y lo resaltamos por que no ha sido lo normal en su trayectoria a lo largo del curso.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

A continuación transcribimos el desarrollo de un día de clase del mes de junio, cuando uno de los grandes problemas de salud como es la alergia, está en pleno apogeo en nuestra ciudad. Comprobamos como el entorno físico tiene una especial incidencia en la práctica de la actividad física.

Lectura: JORG. Tiene un grave problema de alergia y utiliza una mascarilla. GRA. Tiene problemas por la transpiración que le provoca las placas de su aparato corrector de la columna.

CRI. También tiene asma.

ANA. Tiene alergia y no puede hacer las pruebas con mucha intensidad.

TAT. Dice que no realiza las pruebas. .

Metalectura: No ha podido esforzarse en las pruebas.

Por esta razón ha tenido que salirse antes de acabar el test de Course-Navette.

Ha sufrido mucho realizando las pruebas.

Aunque con sufrimiento ha conseguido finalizar las pruebas un compromiso entre su Responsabilidad y su Salud, por lo que le he dicho que no se esforzara demasiado.

Luego las realiza sin ningún problema, pero es curioso que de partida se muestra negativa ante la actividad.

Jueves 5 de junio de 2003.

d) PATOLOGÍAS, ENFERMEDADES, LESIONES

En el diario del profesor aparecen algunas anotaciones donde se indican problemas de salud de los alumnos (patologías, enfermedades, lesiones etc.) que se producen fuera de la clase de Educación Física o incluso dentro de ésta y que repercuten directamente en el desarrollo normal de las sesiones prácticas de clase para estos alumnos.

- ***Problemas de salud no derivados de la práctica de la actividad física***

En algunos casos el alumnado presenta problemas de salud orgánica básica, por causas externas al centro y no derivadas de la realización de actividad física, pero que indudablemente inciden directamente en el desenvolvimiento normal de las actividades docentes.

*Lectura: JJA. Fue atropellado por un coche días atrás.
Metalectura: Todavía no se encuentra demasiado fuerte para realizar actividad física. Ha estado anotando a los compañeros en sus hojas de registro la puntuación del test de flexibilidad, y vigilando la forma de hacerlo.
Martes 22 de octubre de 2002.*

*Lectura: GRA tiene un problema de espalda.
Metalectura: Pero es voluntariosa a la hora de realizar las pruebas y las actividades, aunque siempre tenemos hablado que me avise cuando alguna actividad no pueda hacer para plantearle otra alternativa.
Martes 29 de octubre de 2002.*

Este tipo de problemas hace que el profesor siempre esté alerta ante posibles contingencias que pudieran derivarse durante la práctica de la actividad física, pero sobre todo informa, previene y aconseja a estos alumnos para que puedan adecuar sus problemas al trabajo que realizan.

*Lectura: GRA. Tiene ataques epilépticos según he podido comprobar en su ficha medico deportiva.
Metalectura: Por lo que le he dicho que controle su esfuerzo y que haga el que ella crea conveniente, por que ella se conoce mejor que nadie.
Jueves 24 de octubre de 2002.*

*Lectura: JOR.G se para en el trabajo de Resistencia. Tiene alergia y estos días se empieza a notar más.
JJM tiene asma. Igual que en el caso anterior tiene problemas para trabajar la resistencia.
Metalectura: JOR.G se para en el trabajo de Resistencia. Tiene alergia y estos días se empieza a notar más.
JJM tiene asma. Igual que en el caso anterior tiene problemas para trabajar la resistencia.
Martes 4 de marzo de 2003.*

- **Problemas de salud derivados de la propia práctica de actividad física**

En las sesiones de clase, priorizamos la salud por encima de cualquier actividad, como es lógico, pero si no hay razones de salud para no hacer una actividad, nadie puede sentarse, sin más. Algunos alumnos achacan problemas de salud para evitar hacer la actividad y esforzarse. Por esta razón hemos acordado que cualquier problema al respecto se justifique mediante una valoración médica.

Pero a pesar de que se prima la seguridad, de que siempre se incorporan actividades preventivas (calentamiento, ayudas, información...), la actividad física implica movimiento y éste es un cambio de posición corporal en el tiempo y en el espacio y estas dimensiones evidentemente cuando hay un número de alumnos en un determinado espacio, puede dar lugar a algunos problemas de salud, casi siempre de menor importancia.

Lectura: JOR.E. Ha tenido una pequeña contractura muscular y lo he enviado al servicio médico del colegio.

Metalectura: He aprovechado la oportunidad para comentar cómo se deben tratar algunas lesiones frecuentes en la actividad física.

Jueves 31 de octubre de 2002.

Lectura: NOE. Se ha sentido mareada un poco.

Metalectura: Le he puesto las piernas hacia arriba un par de minutos y se le ha pasado. He aprovechado para recordar cómo actuar en este caso.

Martes 12 de noviembre de 2002.

Lectura: JAI. Se ha caído haciendo una actividad y se ha hecho daño en la muñeca.

Metalectura: Después de hacer una primera valoración he comprobado que no era nada grave, pero le he dicho que fuera al médico del colegio, mas tarde ha vuelto y ha estado realizando la sesión normalmente.

Jueves 5 de diciembre de 2002.

Lectura: MON ha tenido una lipotimia.

Metalectura: MON la hemos colocado en un espacio que no estaba mojado tumbada en decúbito supino y le hemos colocado los pies en alto para incrementar el riego sanguíneo en el cerebro y hemos aprovechado la coyuntura para explicarle a los demás qué se debe realizar en estos casos.

Martes 27 de febrero de 2003.

- **Relación entre los problemas de salud orgánica básica y la actividad física**

Cuando la enfermedad o patología corporal es de escasa consideración, la actividad física puede servir de mejora, aunque en otras ocasiones conviene dosificar su intensidad y su volumen.

Lectura. JJA. Ha hecho la actividad a una intensidad muy baja.

Metalectura Dice que se sentía mal, y le he dicho que se relaje un poco, por que tiene ataques epilépticos.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Lectura: JOR.G se para en el trabajo de Resistencia. Tiene alergia y estos días se empieza a notar más.

JJM tiene asma. Igual que en el caso anterior tiene problemas para trabajar la resistencia.

TAT no ha realizado la sesión y ha colaborado. Esta resfriada y ha estado dando el material a los compañeros.

Martes 4 de marzo de 2003.

Lectura: ANA ha tenido que sentarse durante cinco minutos.

Metalectura: Tiene un proceso alérgico y a veces le cuesta trabajo respirar bien por lo que le he ordenado que descansara hasta que se recuperase para preservar su salud.

Martes 20 de mayo de 2003.

Lectura: GRA ha venido hoy sin su aparato de la columna. Como hemos dicho en otras ocasiones tiene una desviación del raquis, para lo cual lleva

puesto un corsé con cierre lateral y tirantes en hombros con ápice esternal y ventanas en caras laterales en termoplástico rígido.

Metalectura: GRA. Sabía que hoy tendría que hacer grandes desplazamientos y numerosas pruebas y ha decidido no ponerse el corsé, aunque no necesita que le recuerde que tenga cuidado con algún mal gesto por que puede provocarse una lesión yo se lo he recordado. De cualquier forma ya tenemos hablado su actuación en clase.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

e) HÁBITOS DE HIGIENE, DE SEGURIDAD...

Henderson, J.; Hall, M. y Lipton, H. (1980)¹⁰⁷, definen los estilos de vida «*como el conjunto de pautas y hábitos comportamentales cotidianos de una persona*». Mendoza, R. (1994)¹⁰⁸, aporta una definición sustancialmente parecida al afirmar que el estilo de vida puede definirse «*como el conjunto de patrones de conducta que caracteriza la manera general de vivir de un individuo o grupo*».

En ambas definiciones aparece el concepto de conducta o comportamiento y los hábitos frecuentes en la vida de las personas. Entre las aspiraciones y deseos del ser humano, el que aparece con mas fuerza, es el de *tener salud*, así lo revelan los resultados de las grandes encuestas (Levy, L. y Anderson, L. (1980)¹⁰⁹; De Miguel, A. (1996)¹¹⁰.

Entre los hábitos que se consideran mas favorables para la salud, Stephard, R. J. (1984)¹¹¹, contempla los de una alimentación correcta, una actividad física adecuada y unas pautas de descanso regulares y apropiadas.

De la Cruz, J. C. y cols. (1989)¹¹², señalan como hábitos de salud en edades escolares el de una alimentación equilibrada, una costumbre de realizar ejercicio físico frecuente, con descansos y esfuerzos adecuados, las posturas

¹⁰⁷ Henderson, J.; Hall, M. y Lipton, H. (1980) «Changing self destructive behaviors» en Sánchez Bañuelos (1996) *Actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pág. 23.

¹⁰⁸ Mendoza, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J.M. (1994) *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

¹⁰⁹ Levi, L. y Anderson, L. (1980). *La tensión psicosocial. Población, ambiente y calidad de vida*. México DF. *El Manual Moderno*.

¹¹⁰ De Miguel, A. (1996) *La salud va unida a la belleza*. ABC. 5-4-96. Madrid. Págs. 93-94.

¹¹¹ Stephard, R. J. (1984). «Physical activity and “wellness” of the child» en R. A. Boileau (ed.). *Advances in Pediatric Sport Sciences*. Vol. 1. Champaign. Human Kinetics. Págs. 1-27.

¹¹² De la Cruz, J.C. y cols. (1989) *Educación para la salud en la practica deportiva escolar. Higiene de la actividad física escolar*. Málaga. Unisport.

escolares y la higiene personal debida. En resumen, que uno de los hábitos importantes considerados como positivos para los estilos de vida saludables y su contribución al objetivo final de calidad de vida, es la práctica de actividad física, realizada de acuerdo con una frecuencia, intensidad y duración adecuados. El conocimiento de estos factores de la dinámica de los esfuerzos hará que la actividad física que se realice sea más o menos saludable.

Lectura: He notado algunas caras con interés al hablar de algunos aspectos relacionados con la práctica de actividad física como alimentación, higiene, y ciertos hábitos.

Metalectura: Creo que les han hablado poco de la salud relacionada con la E. F. Y algunos temas les despierta a algunos alumnos relativa curiosidad.

Jueves 17 de octubre de 2002.

...higiene personal, un hábito de vida saludable...

Los hábitos de salud y los hábitos de vida están íntimamente unidos, de manera que sería mas apropiado hablar de hábitos saludables de vida. Coreil, J. y cols. (1992)¹¹³, asocian los conceptos de hábitos saludables de vida, con el concepto de calidad de vida. Dawson, J. (1994)¹¹⁴, considera que se debe dar un paso más allá del modelo salud-enfermedad y utilizar indicadores de un concepto de salud integral bio-psico-social.

La higiene personal como hábito de vida saludable debería estar en un lugar prioritario en el estilo de vida de los escolares. Partiendo de la ejecución de actividades físicas, en el que el aumento de la temperatura corporal, el contacto con las instalaciones, la manipulación de diferentes materiales, etc. Incide en suciedad corporal, es interesante que desde las clases de Educación Física se insista en este hábito.

Lectura: Es necesario... lavarse y asearse después de hacer actividad física.

Metalectura: Hemos hecho este comentario porque es imprescindible esto para la higiene individual, pero también para la colectividad ya que después van a un aula donde están muchos en un espacio reducido y ya sabemos lo que esto supone, en cuanto a malos olores...etc.

Martes 10 de diciembre de 2002.

Lectura: Hoy NOE no ha venido con ropa adecuada.

GRA no ha hecho la prueba de Coursse-Navette por que trae demasiada ropa y el corsé.

¹¹³ Coreil, J.; Lewin, J. y Garty, E. (1992) «Estilo de vida. Un concepto emergente en las ciencias sociomédicas». *Clínica y salud*. Núm. 3. Págs. 221–231.

¹¹⁴ Dawson, J. (1994) «Health and lifestyle surveys; beyond health status indicators». *Health Education Journal*. Núm. 53. Págs. 300–308.

Metalectura: NOE ha realizado la prueba por que los pantalones dice que son elásticos y ha traído zapatillas, aunque hemos resaltado que no es lo más adecuado ha realizado la prueba.

Como hemos comentado en otras ocasiones GRA tiene problemas de espalda y algunas pruebas no puede realizarlas. Ha estado controlando el casete.

Martes 27 de febrero de 2003.

...es necesario cuidar la higiene de las instalaciones dónde practicamos...

Lectura: JAI ha escupido en las pistas polideportivas donde estábamos trabajando.

Metalectura: Hemos aplicado la regla nº4 de nuestra normativa que afecta a la higiene de la colectividad, que es limpiarlo y seguir limpiando toda la pista de posibles desperdicios.

Martes 11 de febrero de 2003.

Lectura: GAB. Como el mismo había propuesto ha estado recogiendo papeles mientras los demás estaban realizando la gymkhana.

Transcurrido un tiempo he puesto un «impuesto» que es recoger unos papeles que había en las pistas y no ha querido ver y la sanción de pedir disculpas públicamente.

Ha hecho un comentario. «No me había dado cuenta de lo -guarra- que es la gente, tirando las cosas al suelo hasta ahora que estoy recogiendo los papeles».

Metalectura: GAB. Con la actuación de hoy tanto el caso de GAB como el de JMM queda zanjado...

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

...la seguridad, debe ser también una preocupación del alumnado...

Uno de los aspectos en los que más incide el Diseño Curricular de Educación Física para Educación Secundaria, es en la seguridad del alumnado en su práctica de actividad física. Pero, hay que insistir en que la seguridad es también un elemento vinculado a la responsabilidad, que compete no sólo al profesorado sino también al alumnado.

Lectura: JES. Tuvimos que corregirle en varias ocasiones porque no cumplía las normas de no avanzar nunca en la línea de tiro hasta que no lanzaran todos los de esa línea.

Metalectura: De cualquier forma la seguridad ha de primar por encima de cualquier otra consideración ya que esta actividad entraña bastante peligro si las cosas no se hacen bien.

Viernes 6 de junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

Lectura: Han estado pendientes de evitar peligros innecesarios que puedan poner en peligro la integridad de algún compañero.

Metalectura: Aunque ha habido que llamarle la atención un par de veces por esta razón a JES, y al quedarse en evidencia se ha marchado de la actividad con un desaire y molesto.

Viernes 6 de junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

Lectura: Hemos comprobado cómo un número importante de alumnos han seguido las orientaciones que hemos dado relacionados con pequeñas lesiones, la hidratación, primeros auxilios, etc.

Metalectura: La prueba es que la mayoría de los alumnos llevaban una ropa cómoda, zapatillas, gorra para protegerse del sol, una pequeña botella de agua, alguna fruta para comer, etc.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

f) ALIMENTACIÓN, NUTRICION, HIDRATACIÓN

También se encuentran comentarios en el diario del profesor, referidos a la alimentación e hidratación que inciden en las clases de Educación Física y lógicamente también en la salud.

Lectura: Ante el comentario sobre la importancia de la hidratación y el calentamiento para evitar lesiones.

Metalectura: Han comprendido y han tenido tiempo para hidratarse un poco.
Martes 26 de noviembre de 2002.

Lectura: No todos han comido sanamente, ni han colaborado en la limpieza tirando en la basura los desperdicios.

Metalectura: No se han tomado todas las medidas deseables desde este punto de vista. No todos han hecho uso de las papeleras a pesar de que estaban visibles, solo unos cuantos han recogido todo al final.

Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.

Lectura: Hemos realizado una ruta de senderismo por el torcal de Antequera y hemos tenido en cuenta algunos consejos prácticos para evitar problemas (lesiones, deshidratación, desfallecimiento).

Metalectura: No ha existido, a pesar de que iban alumnos de muy diferentes tipos de condición física, ninguna lipotimia, ni lesión de cualquier índole a pesar del esfuerzo para resistir el cansancio, sed, calor etc. Al contrario se ha experimentado una buena sensación de convivencia y disfrute en la naturaleza.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III.

g) AGRESIONES, PELEAS, RELACIONES

La violencia es uno de los aspectos que más preocupa a la escuela. Primero, por el aumento de conductas violentas hacia los iguales y hacia los adultos, y segundo por la importancia de la escuela en la socialización de los alumnos. Martín Antón, L. J. y cols. (2002)¹¹⁵ entiende que «de todos modos, la agresividad incluye un amplio abanico de conductas, desde las agresiones físicas y psíquicas directas hasta la indisciplina o el mal comportamiento».

En ocasiones en las clases de Educación Física se han producido agresiones, peleas o duros conflictos en las relaciones sociales, que consideramos que pueden incidir sobre la salud.

Lectura: JMM y JAI. Son dos alumnos que se han peleado justo antes de entrar en clase.

Metalectura: Después de hablar con ellos ha sido por una nimiedad en un juego creo que son alumnos bastante inmaduros, los veo un poco más

¹¹⁵ Martín Antón, Luis Jorge; Carbonero Martín, Miguel Ángel; Rojo Fructuoso, Javier; Cubero, José Luis y Blanco, M^a Antonia. (2002) «Las agresiones en la escuela percibidas por los alumnos». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 5 (1).

«añiados» que el resto de compañeros. También le he comentado que en cuanto les dé una copia de la normativa que habíamos acordado empezaremos a utilizarla aun que sea en cosas que sucedan antes de la clase de Educación Física.

Martes 8 de octubre de 2002.

Lectura: JAI Y JORG. Se han peleado por un lance del juego. He parado la clase y hemos aplicado la normativa de la clase, en concreto la tercera.

Metalectura: Según la cual no realizan la clase de E. F. piden disculpas públicas y se dan un abrazo.

Martes 3 de diciembre de 2002.

Lectura: JOR G y JOR.E se han peleado, con agresiones incluidas, justo antes de empezar la sesión. JCO ha intentado alentar la pelea.

Metalectura: JOR G y JOR.E se han peleado justo antes de empezar la sesión y hemos aplicado la regla 3, han estado sin practicar la sesión cada uno en una parte del gimnasio. JCO ha culpado a JORG del hecho.

Martes 1 de abril de 2003.

Lectura: JAI y JOR G. Se han peleado hemos aplicado la norma 3. Y desde ese momento no han realizado la sesión.

Metalectura: JAI y JOR G. El primero es muy infantil y el segundo muy chinchoso por lo que está bastante marginado en clase. A los dos les he dicho que pidan disculpas el próximo día en clase y se quedarán sin dar la sesión atendiendo a la última revisión de la normativa.

Jueves 24 de abril de 2003.

A veces, el entusiasmo y las ganas puestas en la propia práctica de la actividad física pueden propiciar algún enfrentamiento, que tratado de manera pedagógica, resaltando el respeto a la norma y reconduciendo los comportamientos puede resultar beneficioso. En palabras de Ramírez de Arellano, B. (2001: 20)¹¹⁶ *«el hecho de que el deporte sea un campo dónde coinciden en unas coordenadas espacio-temporales muy limitadas (terreno de juego y duración de los encuentros) unos intereses muy dispares y continuos en el tiempo (deportivos, individuales, colectivos...), hace que ese momento concreto se convierta en una olla a presión si no se dispone de una válvula de seguridad que mantenga la competición dentro de los márgenes de seguridad y respeto».*

Entendemos que la válvula de seguridad es la corrección, la limpieza, la nobleza... que como valores propios del deporte permiten encauzar la rivalidad y las controversias deportivas, y de sus intereses afines, desde unas pautas diferentes y socialmente aceptables que pueden producir ejemplaridad frente a otras formas de relación social.

¹¹⁶ Ramírez de Arellano, B. (2001) «Tranqui, vive deportivamente». *Revista Aula*. Núm. 91. Págs. 20–23.

Lectura: FIG Y PAT. Han tenido un enfrentamiento aunque de forma jugada que no permite a los compañeros atender como ellos desean. No han participado en la actividad y han pedido disculpas públicas

Metalectura: Hemos aplicado la norma 1 y después de esto su comportamiento ha sido mucho mejor.

Jueves 30 de enero de 2003.

Lectura: En el recreo justamente antes de la clase GRA y JOR.G tuvieron un encontronazo jugando a Fútbol y salió perjudicado JOR.G.

Metalectura: GRA y JOR.G tienen problemas de incompatibilidad. El segundo ha acusado al primero de que le ha golpeado intencionadamente, después de preguntar al grupo me han confirmado que ha sido un lance normal del juego, que JOR.G quiere utilizar para perjudicar ante el profesor al primero que goza de cierto rechazo por parte del grupo.

Martes 25 de marzo de 2003.

2. COMPONENTE PSÍQUICO, MENTAL DE LA SALUD

...sobre los efectos que la actividad física induce sobre la salud psicológica del alumnado...

En las aclaraciones que haremos de las citas del diario del profesor en este apartado, utilizaremos las definiciones de salud, que incluyen los factores psíquicos, que consideran que tener un comportamiento adecuado y disfrutar de un bienestar psicológico también deben ser requisitos de la idea holística de salud.

Menos estudiados que los biológicos, estos efectos psicológicos hacen referencia a lo que se denomina *estado general de bienestar percibido* (Sánchez Bañuelos, F. 1996: 50)¹¹⁷.

El grado de bienestar percibido se encuentra en correlación con las actividades de ocio activo (Coleman e Iso-Ahola, S. 1993¹¹⁸ y Argyle, M. 1996¹¹⁹), llegando a amortiguar el efecto del estrés sobre la salud mental, al tratarse la práctica de actividades físico-deportivas como una práctica libre, sin presiones externas y que invita a afrontar desafíos, lo que aumenta el sentimiento personal de control.

¹¹⁷ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

¹¹⁸ Coleman, D. e Iso-Ahola, S. (1993) «Leisure and health: the role of social support and self-determination». *Journal of leisure Research*. Núm. 25. Págs. 111–128.

¹¹⁹ Argyle, M. (1996) *The social psychology of leisure*. New York. Penguin Books.

Los estudios de Folkins, C. (1981: 36)¹²⁰, Kowal, D. y Patton, J (1978: 49)¹²¹, Turner, J. C. (1982: 73)¹²² o los de Biddle, S. J. (1993: 59)¹²³, coinciden en afirmar que los efectos representativos que una actividad física adecuada tienen sobre quienes la practican en el ámbito psicológico son los siguientes:

- Disminución de los estados de tensión.
- Sensación psicológica de bienestar general.
- Integración en el grupo.
- Estado anímico (humor).
- Mejora de la autoestima.
- Reducción de los niveles de ansiedad y de estrés.
- Proporciona distracción, diversión y evasión.

Disminución de los estados de tensión

Maslow, A. (1973)¹²⁴, es considerado como el padre de la psicología humanista a la que, sin embargo, él mismo denominó inicialmente «*holístico-dinámica*». Este autor estimó que la comprensión de la salud no podía derivarse del estudio de las personas enfermas. Y pretendió desarrollar una psicología de la salud basada en el estudio de los individuos que más parecían haber madurado humanamente. Elaboró una teoría de la motivación humana con una organización jerárquica de las necesidades. Estas necesidades irían desde la supervivencia básica hasta las «*metanecesidades*» (o necesidades de crecimiento), que tienden a actualizar todo aquello que el individuo es capaz de ser, hasta llegar a la autorrealización.

Según Maslow, A. (1973), el nivel de salud vendría dado por la medida en que se satisfacen necesidades humanas progresivamente superiores y esta satisfacción vendría propiciada por la maduración. Algunas citas del diario del profesor nos inducen a plantear las diferencias a nivel de maduración psicológica que hay entre alumnos de la misma edad cronológica.

¹²⁰ Folkins, C.H. (1981) «Effets of physical training on mood». *Journal of Clinical Psychology*. Núm. 32. Págs. 385–388.

¹²¹ Kowal, D. y Patton, J. (1978) «Psychological states and aerobic fitness of male and female recruits before and after basic training». *Aviation Space and Environmental Medicine*. Núm. 49. Págs. 603–606.

¹²² Turner, J. C. (1982) «Towards a cognitive redefinition of the social group» en San Martín, J. E. (1997). *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona. Aljibe. Pág. 73.

¹²³ Biddle, S. J. (1993) «Children, Exercise and Mental Health» en Sánchez Bañuelos, F. (1996) Op. cit. Pág. 59.

¹²⁴ Maslow, A. (1973) *El hombre autorrealizado*. Barcelona. Kairós.

Lectura: JMM y JAI. Son dos alumnos que se han peleado justo antes de entrar en clase.

Metalectura: Después de hablar con ellos ha sido por una nimiedad en un juego creo que son alumnos bastante inmaduros, los veo un poco más «aniñados» que el resto de compañeros. También le he comentado que en cuanto les dé una copia de la normativa que habíamos acordado empezaremos a utilizarla aun que sea en cosas que sucedan antes de la clase de Educación Física.

Martes 8 de octubre de 2002.

Lectura: GAB. Continuamente molesta a sus compañeros e interrumpe.

FIG. Es muy nervioso y tiene escaso autocontrol.

JMM. Deambula por la clase de forma totalmente descontrolada.

Martes 15 de octubre de 2002.

...integración en el grupo, el largo camino hacia la socialización...

A través de su trabajo en la clase de Educación Física, el educador trata por encima de otros objetivos de rendimiento, la integración de los alumnos en el grupo de clase. Las actividades físicas proporcionan múltiples oportunidades de incorporar y sumar a alumnos con menos habilidades o con sensación de ridículo o falta de confianza.

Lectura: NOE y MIR creo que tienen dificultades de integración con el resto del grupo.

Metalectura: Intentan jugar solas o hacer las actividades aislándose de los demás.

Martes 17 de diciembre de 2002.

Lectura: YOL se va integrando,

Metalectura: YOL es una alumna que tiene características particulares y la veo cada vez más integrada aunque aparentemente sigue con su gran sensación de ridículo y autoestima baja, hoy la veo más integrada.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

- **Estado anímico (humor)**

También la actividad física puede ser una buena terapia para la mejora de conductas desajustadas y los cambios de carácter. Para que el humor sea saludable, tiene que ser primero respetuoso y tiene que permitir al alumnado ver la realidad con una cierta dosis de crítica, pero siempre tratando que no moleste a los compañeros.

Lectura: GAB Y JOR.G hemos tenido que aplicarle la norma 6 por que tienen conductas desajustadas de forma continua. He tenido que decir que se sienten unos minutos, para seguir trabajando.

Metalectura: GAB y JOR. G muestran continuamente conductas desajustadas, no muestran atención durante la actividad, permanecen distraídos por lo que han ordenado que dejen de hacer la actividad durante unos minutos.

Martes 22 de abril de 2003.

Lectura: MIR los compañeros opinan que tiene un carácter fuerte y arisco y a veces estúpido con ellos. Eso contrasta con su carácter jovial y bastante hablador que mantiene en su casa.

Martes 6 de mayo de 2003. Final de las entrevistas de autoevaluación II (de la 2ª Evaluación).

- **Reducción de los niveles de ansiedad, de estrés**

La ansiedad, entendida como respuesta emocional, es definida por Pasnau, R. O. (1987)¹²⁵ como «una respuesta emocional, o patrón de respuestas, que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos».

La actividad física por su carácter global, por su riqueza expresiva y por las posibilidades que nos brinda al profesorado para disminuir estos niveles de ansiedad, se convierte en un instrumento educativo de primer orden.

Lectura: FIG ha estado especialmente nervioso.

JOR. G ha estado muy inquieto.

Metalectura: FIG. He creído siempre que es muy nervioso e inquieto pero a la vez es bastante noble y hoy ha estado implicado en el robo de pompones por lo que tengo ciertas dudas sobre su personalidad.

JOR.G sigue en su línea de desatención general aunque hoy ha sido una tónica muy general.

Martes 18 de febrero de 2003.

Lectura: LAU está bloqueada, dice que ella no hará nada pues dice que tiene una gran sensación de ridículo.

Metalectura: A veces creo que no se esfuerza por intentar superarse por que LAU pienso que tiene menos sensación de ridículo que otros compañeros.

Jueves 8 de mayo de 2003

Lectura: TAT y LAU y otros alumnos que decían que no iban a realizar nada; unos por que les daba vergüenza, otros porque no se entendían con el grupo, otros porque tenían poco tiempo y no podían reunirse en casa para ensayar y otros por otras razones

Metalectura: El hecho es que al final todos lo hicieron sin ningún problema y una vez superado el momento de la exposición un gran número de ellos se expresó con deseos de repetirlo.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

¹²⁵ Pasnau, R. O. (1987) «Los trastornos de ansiedad» en R. O. Pasnau (ed.) *Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de ansiedad*. Madrid. Laboratorios Upjohn.

- **Mejora de la autoestima, del autocontrol**

Para autores como Elliott, J. (1993: 67)¹²⁶ el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste «en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos». La producción y utilización de conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. Pero para que se produzca esta mejora es necesario tener en cuenta tanto los resultados que se produzcan, como los procesos que han conducido a dichos productos. Leamos a continuación las pautas de acción realizadas en una situación de intervención, para la mejora de la autoestima y el autocontrol de algunos alumnos:

*Lectura: JES. No tiene control y actúa con conductas muy desajustadas. Además es un niño de coeficiente intelectual muy bajo, tiene problemas familiares con una familia desestructurada.
Metalectura: En clase acordamos en días pasados no dar demasiada importancia a sus actuaciones negativas.
Jueves 14 de noviembre de 2002.*

*Lectura: JES. Me han pedido algunos de sus compañeros que lo controle.
Metalectura: Es un alumno que está considerado límite intelectualmente y recibe apoyos de las asignaturas instrumentales. Intenta llamar la atención de los demás Es una forma de integrarse, pero no creo que lo hace con una intención perversa y maliciosa. He hablado con él y acepta mis comentarios aunque tengo la sensación de que no los interioriza. También he recordado al curso, (cuando este (JES) ha ido a beber agua), que no magnifiquen sus comentarios o sus acciones y que intenten comprenderlo sin crispase pues hay que aprender a convivir con los demás aceptándolos con sus virtudes y sus defectos.
Martes 26 de noviembre de 2002.*

*Lectura: Con GAB, CAR y FIG he pactado que hiciesen una predisposición antes de clase para intentar controlar su comportamiento, sobre todo en cuanto a conductas disruptivas se refiere...
Metalectura: Cuando hablo con ellos de forma individual todos aceptan la propuesta sin dilaciones, pero en el caso de GAB cuando se integra en el grupo no mantiene la atención ni un solo momento, cuando tengo que hablar o explicar algo de forma teórica, en la parte práctica molesta algo menos. CAR aunque durante parte de la sesión he visto que se ha esforzado por no molestar cuando hablo pero no lo consigue de forma absoluta. FIG sigue con su gran dinamismo, aunque en las clases prácticas se diluye más su «hiperactividad».
Martes 1 de abril de 2003.*

¹²⁶ Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

3. COMPONENTE SOCIAL DE LA SALUD

...sobre los efectos que la actividad física induce sobre la salud social del alumnado...

En este apartado nos ceñiremos a analizar las citas del diario del profesor, teniendo en cuenta las definiciones de salud que incluyen los aspectos sociales, es decir aquellas que incorporan la capacidad para llevar una vida socialmente productiva, o al menos poder desempeñar un rol social.

El prototipo de estas definiciones inclusivas es la promulgada por la OMS en 1948: «*La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad o padecimiento*». Definición que fue confirmada en la Declaración de Alma-Ata de 1978.

El nivel de operatividad motriz de una persona tiene unas repercusiones en las posibilidades de interacción física en el entorno social, y además el poder influir en la capacidad de comunicarse y relacionarse con los demás. Estos efectos interactivos forman parte de las características observables de la actividad físico-deportiva, y son aspectos que parecen, a primera vista, tener la posibilidad de propiciar el establecimiento de vínculos positivos entre la experiencia que se deriva de la práctica de actividades y una serie de efectos beneficiosos concretos de carácter psicosocial. Esto se hace más patente en las edades evolutivas, que coinciden en su mayor parte con edades escolares, por lo que se considera al individuo más susceptible de influencias y cambios. (Sánchez Bañuelos, F. 1996: 62).¹²⁷

Los trabajos de Turner, J. C. (1982: 73)¹²⁸, de Cohen, E. (1991: 452)¹²⁹ o los de Argyle, M. (1996: 46 y ss.)¹³⁰, determinan que las actividades físico-deportivas, que se realizan en grupo, al que los practicantes pertenecen, aumentan sensiblemente el autoconcepto y las capacidades de relación entre los sujetos.

¹²⁷ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

¹²⁸ Turner, J.C. (1982). «Towards a cognitive redefinition of the social group» en San Martín, J. E. (1997). *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona. Aljibe. Pág. 73.

¹²⁹ Cohen, E. (1991) «Leisure, the last resort: a comment» en San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona (Málaga). Aljibe. Pág. 74.

¹³⁰ Argyle, M. (1996) *The social psychology of leisure*. New York. Penguin Books.

La revisión de la literatura sobre el tema, no aporta una gran claridad, respecto a verificaciones con estudios longitudinales que avalen que la práctica de la actividad físico-deportiva por sí misma, genera en los practicantes valores y actitudes afectivo-sociales.

Sin embargo, las concepciones que exaltan al máximo el valor educativo de la actividad física y deportiva han trascendido hasta nuestros días. Los trabajos de Comellas, M. J. y Mercader, I. (1992: 32)¹³¹, establecen hipótesis sobre los efectos que la actividad físico deportiva genera sobre quien la practica. Estas finalidades educativas de carácter psicosocial las engloban en dos apartados:

- Valores y actitudes que comporta la práctica de las actividades físico-deportivas.
- Relación: la adquisición de unas pautas de conducta y relación positivas encaminadas a la cooperación, a la amistad y a la sociabilidad.

Tomando como eje las dos ideas anteriores, realizaremos el análisis de este apartado del diario.

a) VALORES Y ACTITUDES QUE COMPORTA LA PRÁCTICA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

Los valores son una realidad personal. No se trata de enseñar un determinado sistema de valores, sino de facilitar procesos personales de valoración. Cada alumno y alumna debe reflexionar y discernir aquellos valores que desea hacer propios, mediante un proceso eminentemente personal. Así, el respeto al profesor y a los compañeros, la tolerancia con sus iguales, la responsabilidad personal, la cooperación con los demás... entre otros valores, se forjan en el transcurso del devenir de la propia existencia, teniendo especial incidencia en la adolescencia, por ser una etapa crucial para la configuración personal.

Lectura: JES Y FIG se han tumbado en el suelo cuando yo hablaba. Según me ha comentado la profesora de inglés, PAB. (el delegado) le ha dicho que el grupo ha llegado tarde por que yo no les avisé de la hora y por que estaba dando clase a otros alumnos.
Metalectura: JES Y FIG. les he llamado la atención por estar tumbados en clase, pero se extrañan un poco por lo que les digo parece ser que ven como algo normal estar así y no lo consideran una falta de respeto. por lo

¹³¹ Comellas, M. J. y Mercader, I. (1992) «Finalidades educativas del deporte en la Educación Secundaria». *Apuntes*. Núm. 29. Págs. 32–43.

que veo en los ambientes en que se mueven los varemos para medir las malas conductas están muy bajos.

Esto me ha molestado mucho por que sencillamente no es cierto.

Martes 13 de marzo de 2003. Decoración del gimnasio con los dibujos sobre salud y actividad física.

Lectura: PAB. Al comenzar la sesión me ha pedido disculpas públicamente por culparme de que el grupo llegara tarde en la clase siguiente (inglés) a la de EF... En el día anterior.

JOR.G y GAB se han insultado y agredido (se han propinado una patada justo antes de comenzar la sesión).

JOR. E, MIR y JAI han mantenido una conducta esquiva, en algunos ejercicios se inhibían y buscaban de forma intencionada hacer una actividad diferente a la planteada.

Metalectura: Como he comentado en el diario del día anterior lo que PAB dijo a la profesora de Inglés me molestó mucho pero hoy después de su acción en clase lo he disculpado y además he reforzado esa conducta.

Estos dos alumnos están de forma sistemática molestando se, tienen una gran falta de madurez. Con la normativa acordada en clase no cambian. Hemos endurecido más la norma poniendo una tarea física, dar dos vueltas a la pista de atletismo.

Creo que son alumnos muy tímidos y les cuesta manifestar cualquier cosa que sea algo especial en público y por eso mantienen esta conducta.

Martes 18 de marzo de 2003.

Ésta denominada «salud social» es una instancia de reflexión, de crecimiento personal, que facilita la incorporación de alumnos y alumnas, inicialmente, a un grupo de iguales, que les permita desarrollarse en un plano de equidad y, posteriormente, a una sociedad donde puedan realizarse como personas, únicas y responsables de su propia vida, aunque esta realidad personal cueste esfuerzo y tiempo por parte del profesorado.

Lectura: Hecha la excepción de dos o tres alumnos algo retraídos, el resto los he visto involucrarse en las actividades de forma feliz y emocionada.

Metalectura: Intentando autosuperarse para llevar entre todos a buen puerto la representación.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: No todos los alumnos se han expresado de forma desinhibida.

Metalectura: Para procurar ese equilibrio Psicofísico pretendido es necesario actuar con más libertad y sin complejos, que es la forma de actuación de unos pero no de otros.

Jueves 8 de mayo de 2003. Actividad Extraescolar IV: Sesión de bailes de salón: El pasodoble.

b) RELACIÓN: LA ADQUISICIÓN DE UNAS PAUTAS DE CONDUCTA Y RELACIÓN POSITIVAS ENCAMINADAS A LA COOPERACIÓN, A LA AMISTAD Y A LA SOCIABILIDAD

...socializarse a través de la práctica de las actividades físicas ¿quimera o realidad?...

El objetivo de la socialización es inculcar las costumbres y creencias morales y desarrollar características de personalidad en el individuo, principalmente las consideradas deseables por una cultura en particular. La socialización opera a través de dos procesos interdependientes: refuerzo y modelado. Como ya sabemos por las teorías del aprendizaje, las conductas que son reforzadas se incrementan, mientras que aquellas que son desaprobadas, se castigan, tienden a desaparecer. Además, el modelado proporciona a los deportistas ejemplos concretos en favor de la socialización, mostrando conductas, actitudes y valores deseables en patrones de comportamiento. Por su grado de implicación y la influencia que generan, las actividades físicas en grupo y los deportes son considerados excelentes agentes de socialización.

Pero la actividad física, al igual que otras actividades en grupo no son «*un varita mágica*» que todo el que la practica se socializa; el camino para tal fin es duro y con muchos obstáculos.

*Lectura: JAI Y JORG Se han insultado en el desarrollo de la sesión.
Metalectura: Hemos aplicado la norma 2 de nuestra normativa que era ponerse los dos en medio de la clase y pedir disculpas.
Jueves 17 de octubre de 2002.*

*Lectura: JES. Nadie quería que fuera en su equipo.
FIG y JORG. Han molestado durante toda la sesión pero especialmente al final cuando empezábamos el juego de aplicación.
Metalectura: He tomado la decisión que él se pondrá siempre en el equipo que elija y nadie podrá ponerle objeción.
Martes 12 de noviembre de 2002.*

*Lectura: JES se ha quedado sin equipo por que estábamos impares y nadie quería ir con el según su versión.
JOG Ha molestado en varias ocasiones a su compañera NOE.
Metalectura: He optado por formar pareja con él, pero he comprobado que también se autoexcluye, para ser centro de atención.
Ha tenido que cumplir la norma 1 pidiendo disculpas públicamente a ella y a la clase.
Jueves 9 de enero de 2003.*

Los criterios de aprendizaje de valores, normas y actitudes se pueden explicitar: aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula;

aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma; aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas. La integración en los grupos de iguales no se suele dar de golpe, sino a lo largo del proceso educativo los alumnos aprenden y respetan normas, cambian sus tendencias de comportamiento y comparten tareas y objetivos.

Lectura: Ha acabado su trabajo y lo he mandado a la gymkhana en un grupo si al final cumplía la sanción de pedir disculpas públicamente.

FIG se ha portado algo mejor en cuanto al descontrol de su actividad. Le he dicho que hiciese un esfuerzo por autocontrolarse.

Metalectura: GAB. Con la actuación de hoy tanto el caso de GAB como el de JMM que da zanjado.

A FIG antes de empezar la sesión le he comentado que tiene que hacer un esfuerzo de autocontrol, porque a veces molesta tanto a sus compañeros sin hacerlo voluntariamente, creo que realiza el esfuerzo pero le cuesta demasiado.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

Lectura: MIR que en las clases anteriores ha estado un poco apartada del desarrollo de la sesión, en esta ha ido integrándose de forma gradual.

MIR empezó la sesión sin participar apenas pero poco a poco se fue integrando sobre todo de la mano de NOE y ANA.

Martes 1 de abril de 2003

Lectura: JCO, SER, JORE, Y CAM se apartaron del grupo en el momento que los cuatro grupos se unieron para hacer una celebración todos juntos.

TAT, JMM y ANA se superan con facilidad y se integran bastante en las actividades.

Metalectura: JCO, SER, JORE, Y CAM tienen una actitud gris y subterránea, no aportan demasiadas cosas al grupo, aparentemente, no realizan acciones que ocasionen disturbios de forma muy visible pero colaboran poco y «hacen como que» participan, pero a la larga se les nota que fingen. Hoy cuando estaban cantando y bailando todo el gran grupo se han apartado diciendo como excusa que tenían frío pero la verdad, en mi opinión, es que tienen bastante pudor y sentían cierta sensación de ridículo.

Jueves 3 de abril de 2003.

En nuestra comunidad educativa un objetivo fundamental respecto al tema que tratamos es el de *promocionar la salud como un valor apreciado por los alumnos y las alumnas, de forma que adquieran hábitos y costumbres para su bienestar físico y mental y el de su entorno social*. Esta característica social de la salud es una llamada a descubrir que ésta es una tarea de todos y a todos nos implica. Tomamos como propio el objetivo general que señala la Carta de Ottawa para la promoción de la salud (1986), ratificado en el Congreso de Liverpool (1988), cuando formula como objetivo guía el *«Conocer y apreciar el propio cuerpo en sus posibilidades y limitaciones para afianzar hábitos autónomos de cuidado y salud personales, y de respeto y solidaridad con la salud de los otros.»* El compartir tareas y el aportar todos a la

consecución de objetivos comunes, hace que el grupo tome conciencia de la importancia de la suma de todos y cada uno de sus componentes.

Lectura: ROC, JJALVAR, PAT, CRIS, MON, ANA cuando les he preguntado al final si les ha gustado la clase se han manifestado muy conformes con ésta.

Metalectura: Creo que esta forma de trabajar este contenido es mas atractiva ya que mientras están corriendo buscando las pistas no son conscientes del esfuerzo que hacen y esto aminora el cansancio.

Jueves 20 de febrero de 2003.

Lectura: TAT y LAU y otros alumnos que decían que no iban a realizar nada; unos por que les daba vergüenza, otros porque no se entendían con el grupo, otros porque tenían poco tiempo y no podían reunirse en casa para ensayar y otros por otras razones

Metalectura: El hecho es que al final todos lo hicieron sin ningún problema y una vez superado el momento de la exposición un gran número de ellos se expresó con deseos de repetirlo.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

4. IDEALES Y UTÓPICOS, EMOCIONALES, INTELECTUALES

Incluimos ahora las definiciones de salud ideal y utópica. Estas definiciones están influenciadas por las ideas existentes acerca de la felicidad plena y la calidad integral de vida. Pueden reconocer todo tipo de deseos y aspiraciones humanas, incluidas las realizaciones llamadas espirituales.

Partiendo de la filosofía analítica, Seedhouse, D. (1986)¹³², entiende que la salud debe ser concebida como «el fundamento posibilitante de las relaciones humanas».

Lectura: Sigue existiendo un grupito de alumnos que no pueden mantener la atención, son muy inquietos y me cuesta mucho mantener el orden con ellos.

También existe un pequeño grupo que interviene alzando la mano como tenemos establecido.

Metalectura: Precisamente por ellos en vez de acabar de explicar el Programa y empezar a ponerlo en práctica en esta U.D. tal y como había pensado voy a ir introduciendo más tiempo de práctica, en cuanto a actividad física se refiere, en esta sesión.

Compruebo que tienen interés por la actividad e intervienen con cierto orden e incluso con argumentos muy interesantes.

Vsk jueves 3 de octubre de 2002.

Lectura: SER, GABR, FIG Y ANA No han traído los materiales temperas de colores, pinceles, ni recortes de periódicos, revistas, libros y cartulina para trabajar tanto la temática como el lema sobre la Salud.

Metalectura: A estos alumnos les he comentado su falta de responsabilidad por no venir preparados para el trabajo previsto.

¹³² Seedhouse, David (1986) *The Foundations for Achievement*. Chichester. John Wiley & Sons.

SER que trabaja habitualmente, aunque estoy detectando que su forma de actuar es un tanto subterránea y a veces importuna de forma sibilina.

GAB. Tiene una línea un tanto despreocupada no ha traído nada para trabajar. Ha pedido que lo deje grabar la sesión ya que hemos traído una cámara de vídeo para grabar algunas partes de la sesión y yo ha accedido porque más que ayudar a otros compañeros, les molestaba.

FIG. tampoco ha traído el material por que se le ha olvidado, pero no ha hecho ningún esfuerzo por utilizar folios de su libreta para realizarlo.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

El ser humano está siempre insatisfecho con lo que ya es en un determinado momento. Y sueña permanentemente con transformar su naturaleza. El hombre es un ser nostálgico del paraíso, que continuamente está rediseñando su propia vida. En este sentido el concepto de salud siempre tendrá una dimensión creativa, ideal o utópica... y al mismo tiempo cambiante.

Lectura: ENR que es un niño un tanto introvertido lo he visto sonreír casi de una manera continua.

YOL le ha pasado lo que su compañero mencionado anteriormente.

MIR y CAM que también son bastante introvertidos y poco comunicativos también han venido a decirme de forma explícita que se han divertido mucho.

Metalectura: A ENR. Lo veo cada vez algo más motivado, sobre todo desde que hablé con su padre en su presencia y le comenté que era muy buen alumno y persona. Creo que gradualmente actúa con más seguridad y confianza en mi clase, especialmente con actividades de este tipo.

YOL es una alumna que tiene características parecidas al anterior y la veo cada vez más integrada aunque aparentemente sigue con su gran sensación de ridículo y autoestima baja, hoy la veo más integrada.

Tanto MIR como CAM y bastantes más han estado hoy especialmente motivados por las características de esta actividad. La Gymkhana es algo que les motiva sobremanera.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

El nivel de salud vendría dado por la medida en que se satisfacen necesidades humanas progresivamente superiores y esta satisfacción vendría propiciada por la maduración.
Abraham Maslow

VALOR :	SALUD	
CAMPO:	5.2.- GRUPO CLASE	
CATEGORÍAS:	1. Componente de salud orgánica, corporal o física.	a. Condición física-salud.
		b. Autoconcepto.
		c. Actividades, Tareas.
		d. Patologías, enfermedades, lesiones.
		e. Hábitos de higiene, de seguridad...
		f. Hidratación, alimentación, nutrición.
	2. Componente Psíquico, mental de la salud.	
	3. Componente social de la salud.	a. Valores y actitudes de las actividades físico-deportivas.
		b. Relación.
	4. Ideales y utópicos, emocionales, intelectuales.	

A medida que aumenta la experiencia y la confianza del grupo, puede empezar a enfrentarse con problemas más complejos, a profundizar en su análisis y a actuar de manera conjunta para poder establecer cambios más duraderos en la conducta. Pero el grupo debe ser consciente de que la salud es un bien individual y colectivo, al que todos deben de contribuir y precisar cuales son las implicaciones de este proceso.

Por definición, dice Freire, P. (1996)¹³³ «una persona no puede concienciar o liberar a otra: la concienciación es algo que la gente hace por sí misma». Sin embargo, y aun estando de acuerdo con esta afirmación, hay que significar que los educadores concienciados pueden ayudar a abrir caminos para que sus alumnos tomen conciencia por sí mismos. Concienciación es el proceso mediante el cual el alumnado trabaja conjuntamente y con la colaboración del profesorado, para tomar el control de los factores que determinan su salud y su vida.

*Lectura: Están tomando conciencia de la importancia de la salud.
Metalectura: A juzgar por su participación y lo acertado de sus comentarios.*

¹³³ Freire, Paulo (1996) *Pedagogía da Autonomia*. São Paulo. Paz e Terra.

Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.

Lectura: He estado comentándoles algunas cuestiones de las secciones que estamos haciendo en cada una de las U.D. del programa y que llevamos más atrasadas (elegir el lema, algunas consideraciones sobre la autoevaluación, La sección «le pongo una imagen», etc.).

Hemos elegido el lema sobre la salud.

Metalectura: Entre varias opciones la final han elegido este lema. «Si vives sano la salud estará de tu lado». Que me parece muy interesante. Y otro algo más castizo. «Salud pa ti, pa mi y pa toh».

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión impartida el mismo día 30 a última hora en la clase de Lengua del curso.

Lectura: Creo que empiezan a tomar conciencia de lo que pretendemos trabajar en cuanto a actitudes y hábitos relacionados con la salud se refiere.

Martes 11 de febrero de 2003.

1. COMPONENTE DE SALUD ORGÁNICA, CORPORAL O FÍSICA

a) CONDICIÓN FÍSICA-SALUD

Dentro de los objetivos didácticos planteados en el programa de intervención para este curso, está la concienciación del alumnado hacia la necesidad de una práctica regular de actividad física y la adopción de conductas saludables, pero sabemos que alcanzar estos objetivos no es tarea fácil.

Lectura: Hay bastantes alumnos/as con problemas de asma y alergias según aparece en la ficha medico deportiva que les he recogido aunque quedan algunos por entregar.

Metalectura: Por esta razón he advertido que hagan todo el esfuerzo que puedan sin poner en riesgo su salud. Ellos conocen mejor que nadie cual es su límite y hasta donde pueden llegar. De la misma forma he procurado estimularlos para el que pueda que se esfuerce para intentar conseguir su mejor marca.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Lectura: Casi todos saben donde se toman las pulsaciones y saben tomárselas.

Metalectura: Cuando decidimos tomarlas ya no preguntan tanto como al principio y noto que lo hacen correctamente, aunque puntualmente alguno no se las nota.

Jueves 5 de diciembre de 2002.

Desde la perspectiva de proceso, la actividad física se considera fundamentalmente una experiencia personal y una práctica sociocultural, enfatizándose el potencial beneficio de la tarea motriz en el bienestar de las personas, las comunidades y el medio ambiente. La salud se vincula al concepto de calidad de vida, es decir, la percepción por parte de los individuos o los grupos de que se satisfacen sus necesidades y no se les niega oportunidades para alcanzar un estado de felicidad y realización personal.

Desde esta perspectiva, la actividad física, además de poder prevenir o curar enfermedades, encierra potencialmente otros beneficios saludables que no se traducen en adaptaciones orgánicas.

Además de sus potenciales efectos en el funcionamiento de los sistemas orgánicos, la realización de movimiento físico permite entrar en contacto con uno mismo, conocer a otras personas o, simplemente, disfrutar «*porque sí*» de la práctica de las actividades. Estos rasgos no se vinculan a consecuencias tras la práctica, sino a la manera en que personas y grupos, con sus propios intereses, gustos, capacidades y posibilidades, experimentan el proceso de llevarla a cabo. En este sentido, las relaciones entre actividad física y salud no pueden objetivarse o prescribirse, sino comprenderse y orientarse en función de las características de las personas y los grupos que la practican. (Pérez Samaniego, V. y Devís Devís, J. 2003)¹³⁴.

b) AUTOCONCEPTO

...Conocimiento corporal a través de la evaluación de los niveles de condición física salud...

Es preciso comenzar con un primer paso adecuado, como es la evaluación de las capacidades y cualidades físicas del alumnado, en función de las exigencias del medio en el cual se desarrolla su vida actual, caracterizada por un predominio cada vez mayor del sedentarismo, del mantenimiento en el aula de posturas estáticas durante largos periodos de tiempo y del ocio inactivo (televisión, video juegos, etc.).

Lectura: He tenido algunos problemas para explicar algunas pequeñas nociones sobre lo que mide el test o para qué sirve y como se hace. He notado que la mayoría del grupo se ha esforzado por hacer la prueba bien. Hay bastantes alumnos/as con problemas de asma y alergias según aparece en la ficha médico deportiva que les he recogido aunque quedan algunos por entregar. Metalectura: La mayoría de los alumnos quieren pasar a la acción incluso sin tener claro qué tienen que hacer, son inquietos y sobre todo impacientes. Más que para comprobar exactamente cual es sus posibilidades individuales, ha sido por compararse con los compañeros y demostrarle que están a un buen nivel o por encima de tal o cual compañero/a. Otra vez aparece ese carácter competitivo. Por esta razón he advertido que hagan todo el esfuerzo que puedan sin poner en riesgo su salud. Ellos conocen mejor que nadie cual es su límite y

¹³⁴ Pérez Samaniego, Víctor y Devís Devís, José (2003) «La promoción de la actividad física relacionada con la salud. la perspectiva de proceso y de resultado». *Rev.int.med.cienc.act.fis.deporte*. Núm. 10.

*hasta donde pueden llegar. De la misma forma he procurado estimularlos para el que pueda que se esfuerce para intentar conseguir su mejor marca.
Jueves 24 de Octubre de 2002*

El Documento de Secuenciación y Organización de contenidos para el área de Educación Física (1994)¹³⁵ considera que el alumnado de Educación Secundaria debe, a lo largo de la etapa, saber elegir y aprender la ejecución correcta de los ejercicios y tareas que se pondrán en práctica para la realización de los tests y pruebas funcionales que utilicen en la evaluación de los niveles de condición física. Así, como conocer y ejecutar acciones para la identificación de las diferentes cualidades físicas básicas (condicionantes), y sus diversas manifestaciones en distintas actividades de índole físico-deportivo. Siguiendo estas orientaciones nuestro alumnado se afana por conocer sus niveles de condición y el de sus compañeros y compañeras de grupo.

Lectura: Hacen comparaciones con mucho interés en el apartado de Condición Física.

Metalectura: Pero muestran menor interés en lo que explico de forma teórica.

Jueves 28 de noviembre de 2002.

Lectura: Han comprendido las razones por las que no se podía hacer y entre todos hemos acordado realizar los Test.

Metalectura: Hemos visto bien aprovechar la circunstancia para realizar algún test que inicialmente teníamos previstos realizar en casa, para llevar un seguimiento de su condición Física ya que para el tema de la salud es fundamental este hecho, así hemos realizado el test de course navette, la carrera de velocidad de 40m y el test de ida y vuelta de 10x6. Les ha quedado la prueba de INEF, que la harán en algún recreo.

Martes 27 de febrero de 2003. Estaba previsto el «Gran juego para crecer por dentro» IIIIn

Lectura: Importancia del seguimiento personal.

Metalectura: Comprobamos como se hacen comparaciones entre sus marcas de las pruebas anteriores y las de la actualidad y se comparan consigo mismo y con los demás.

Martes 27 de febrero de 2003. Estaba previsto el «Gran juego para crecer por dentro» IIIIn

...calentamos, prevenimos, adaptamos...

En el transcurso del curso el educador ha tratado de que el grupo comprenda la importancia que tiene el calentamiento como conjunto de acciones de índole psicofísica, de carácter general primero y de carácter específico después, es imprescindible antes de proceder a ejecutar una actividad de mediana o de gran intensidad, que rompe el equilibrio homeostático del individuo.

¹³⁵ Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1994) *Documento de Secuenciación y Organización de contenidos para el área de Educación Física*. CEJA. Sevilla.

Lectura: Se va tomando una mayor conciencia de la importancia del calentamiento por parte del grupo.

Metalectura: De aquí para atrás he tenido la sensación de que consideraban el calentamiento una pérdida de tiempo ahora creo que lo valoran más por que tienen un mayor conocimiento de este.

Jueves 14 de noviembre de 2002.

Lectura: Han realizado el calentamiento y toma y de pulsaciones.

Metalectura: Empiezan a verlo como algo normal dentro de la actividad física.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

El profesor cree que el grupo ha asumido la necesidad de realizar un calentamiento previo a la realización de las actividades físicas. Nuestra coincidencia es total con las investigaciones de los doctores Wilmore, J. y Costill, D. (1994)¹³⁶ que concluyen en afirmar que «*la eficiencia mecánica de un músculo mejora cuando aumenta la temperatura corporal*». Un esfuerzo agudo de elevada intensidad sin tener preparada la musculatura, provoca micro-rupturas en la fibra muscular. Esto a largo plazo, y con la acumulación de ejercicio puede generar una lesión mucho más grave, por esta razón el calentamiento, tiene una gran función preventiva de lesiones a corto y largo plazo.

Lectura: Cada vez veo que dan más importancia al calentamiento y también al desarrollo de la fuerza para realizar actividades cotidianas.

Metalectura: Lo noto por los comentarios que hacen a favor de estos aspectos.

Jueves 23 de enero de 2003.

c) ACTIVIDADES, TAREAS

...los pequeños avances actúan como revulsivo y marcan el camino correcto...

La O.M.S. (1996)¹³⁷ a través de su documento «*Iniciativa Mundial de Salud Escolar*», considera que cada escuela puede convertirse en promotora de la salud y toda escuela promotora de la salud puede responder al reto de mejorar y apoyar la educación y la salud de los/as estudiantes y la del personal de enseñanza. Es obvio que para alcanzar este objetivo es necesario emplear medios, recursos y tareas a nuestro alcance, y estamos convencidos de que toda escuela promotora de salud constituye la base para construir un mundo

¹³⁶ Wilmore, J. y Costill, D. (1994) *Physiology of Sport and Exercise*. Illinois, USA. ED, HK.

¹³⁷ Organización Mundial de la Salud (1996) Documento «*Iniciativa Mundial de Salud Escolar*».

mejor. En nuestro grupo de clase, es necesario convencerlos de la bondad de la tarea como medio para conseguir mejoras en su salud dinámica.

Lectura: La tarea propuesta por los alumnos ha sido un partido de 1x1 dando toques de antebrazos, pero yo les he propuesto para hacerla más cooperativa que sea dar el mayor número de toques de antebrazos correctos entre los dos sin que se caiga situándose uno a cada lado de la red.

Metalectura: Aunque a regañadientes lo han aceptado, pero luego se han divertido mucho, generalmente las tareas que ellos proponen están destinadas a divertirse a toda costa.

Jueves 12 de diciembre de 2002.

Lectura: Creo que contribuye este tipo de tareas y actividades (ejercicios y juegos con una clara intencionalidad de mejora de la condición física-salud) a interiorizar desde el punto de vista cognitivo la importancia de la Salud.

Metalectura: Aunque por otra parte, tampoco sea determinante un solo ejercicio de este tipo, por eso intentamos hacerlo utilizando otras secciones que ayudan a reforzarlo, abordando la interiorización de este concepto por diversas bandas.

Jueves 30 de enero de 2003.

En ocasiones, el profesor tiene la percepción de que sus enseñanzas caen en saco roto, aunque en otras los pequeños avances actúan como revulsivo y afirmación de que el camino iniciado es el correcto.

Lectura: Hemos elegido el lema sobre la salud.

Metalectura: Entre varias opciones la final han elegido este lema. «Si vives sano la salud estará de tu lado». Que me parece muy interesante. Y otro algo más castizo. «Salud pa tí, pa mi y pa toh».

Jueves 30 de enero de 2003.

Lectura: A veces no interiorizan la importancia de la actividad de cara a esta, la realizan pero no son conscientes de para qué sirve. Ni quieren saberlo.

Metalectura: Realizan la actividad pero no son conscientes de para qué sirve, ni quieren saberlo.

Martes 4 de febrero de 2003.

La expresión «*vida activa/actividad física*» la entendemos en su sentido más amplio englobando todos los «*movimientos corporales*» que ocasionan un gasto de energía que todas las personas tienen en la vida diaria. Actividades físicas de la vida corriente, en particular los deportes recreativos y de ocio, pasando por las actividades físicas «*intencionales*» moderadas, los ejercicios físicos, los juegos y deportes realizados en los recreos y en otros tiempos pedagógicos. Este incremento de la propia actividad, así como el deseo de realizarla nos parece un indicador fiable del cambio que se está produciendo en la conducta de nuestro grupo de clase:

Lectura: Un grupo importante de alumnas sobre todo me han pedido que les dé un balón de Fútbol para jugar en los recreos.

El comportamiento general de la clase ha sido bueno y así se lo he comentado al final de la sesión, a pesar de las excepciones que hemos comentado.

Metalectura: Ya les he dejado un balón a cada curso para que lo utilicen en los recreos, pero me han dicho que cada vez son más los alumnos que quieren jugar en los recreos y con uno no tienen bastante, yo he aceptado.

Creo que vamos por buen camino, pero aun dentro de la misma sesión tengo sentimientos a este respecto contradictorios.

Jueves 6 de febrero de 2003.

Lectura: De forma genérica están aceptando este tipo de contenidos (referidos a la salud) que supone una novedad para ellos.

Metalectura: Este grupo está aceptando los contenidos por que supone una novedad para ellos.

Martes 1 de abril de 2003.

d) PATOLOGÍAS, ENFERMEDADES, LESIONES

- ***Problemas de salud no derivados de la práctica de la actividad física***

En el apartado que hemos dedicado al análisis del entorno, se hizo incidencia en la diferente climatología que tiene la ciudad de Granada. Por su ubicación espacial es una ciudad de enormes contrastes de temperatura. Este hecho influye en la salud del grupo de alumnos y por tanto en la incidencia del programa.

Lectura: Hoy han faltado bastantes alumnos.

Metalectura: Después de estas primeras nieves ha habido una gran epidemia de gripe.

Martes 21 de enero de 2003.

Lectura: Todavía han faltado un par de alumnos por problemas de gripe.

Metalectura: Esta semana ha pasado factura.

Jueves 23 de enero de 2003.

Lectura: Hay bastantes alumnos con problemas de asma, alérgicos y otros.

Ha habido alguna lipotimia o pequeños mareos.

Metalectura: Esto se ha visto reflejado en las pruebas, pues algunos se preocupaban por que creían que salían peor que las anteriores. Les he comentado que evidentemente los problemas de salud como el asma, las alergias y el propio calor condicionan los resultados de las mismas.

He dicho que se hidraten y que vuelvan a la situación inicial andando y que no se tumben como era inclinación de algunos.

Jueves 5 de junio de 2003.

- ***Problemas de salud derivados de la propia práctica de actividad física.***

En el apartado correspondiente al análisis de la salud-alumnos se ha explicitado diferentes incidencias que la propia práctica de la actividad física

tiene sobre la salud individual del alumnado, en la mayoría de las ocasiones por negligencia y falta de atención por parte de éste y en otras como consecuencia de alguna patología personal.

Lectura: Hay algún alumno que no atiende las explicaciones desde el punto de vista técnico.

Metalectura: Esto supone que se hace daño en los dedos o en los antebrazos más de lo debido.

Jueves 12 de diciembre de 2002.

Lectura: Ha habido alguna lipotimia o pequeños mareos.

Metalectura: He dicho que se hidraten y que vuelvan a la situación inicial andando y que no se tumben como era inclinación de algunos.

Jueves 5 de junio de 2003.

- **Relación entre los problemas de salud orgánica básica y la actividad física**

Para el educador es básico que el alumnado aprenda y vivencie la relación entre la actividad física adecuada y los niveles de salud, pero también es de capital importancia que comprenda que la enfermedad ya sea pasajera o crónica tiene influencia en la práctica físico-deportiva.

Lectura: Hemos realizado una ruta de senderismo por el torcal de Antequera y hemos tenido en cuenta algunos consejos prácticos para evitar problemas (lesiones, deshidratación, desfallecimiento)

Metalectura: No ha existido, a pesar de que iban alumnos de muy diferentes tipos de condición física, ninguna lipotimia, ni lesión de cualquier índole a pesar del esfuerzo para resistir el cansancio, sed, calor etc. Al contrario se ha experimentado una buena sensación de convivencia y disfrute en la naturaleza.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura: Hoy era un día como acostumbra a ser en estas fechas de un intenso calor donde se manifiestan más los pequeños problemas que tienen los alumnos de salud.

Metalectura: Por esta razón he pedido que las personas que tengan algún problema se sienten cuando crean necesario y hasta que ellos crean necesario. También he dicho que el que quiera ir a beber agua puede hacerlo cuando quiera solo con la condición de que no haya nada más que uno en el chupete. Creo que tanto en un caso como en el otro se han comportado de una forma respetuosa con la actividad y con un alto grado de responsabilidad.

Jueves 29 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VIII.

Lectura: Han comprobado la incidencia que tienen ciertos problemas de salud en el resultado de las pruebas.

Metalectura: Todos los que tienen asma o alergias u otras dolencias quedan evidentes en las distintas pruebas. De esta forma valoran su propia salud. Algunos se han preguntado el por que de los mareos y las lipotimias en la prueba de resistencia. La respuesta está clara. Ellos también lo han visto claro.

Jueves 5 de junio de 2003

e) HÁBITOS DE HIGIENE, DE SEGURIDAD...

...los hábitos de higiene protegen, fortalecen y mejoran la salud...

La higiene en la actividad física de los adolescentes tiene la tarea de proteger, fortalecer la salud y mejorar el desarrollo físico de la generación en crecimiento. Es necesario organizar la forma de vida de los jóvenes, la actividad escolar y el medio ambiente para crear las condiciones más favorables para su normal desarrollo y eliminar las posibles influencias perjudiciales.

Son muchos los contenidos que se abarcan en el estudio de la higiene, que pueden ser resumidos en: factores epidemiológicos del medio exterior y enfermedades infecciosas; higiene del aire, del agua y del terreno; higiene personal; higiene de la ropa y el calzado; fundamentos higiénicos generales de las instalaciones e higiene en la alimentación. (Junta de Andalucía, 1990)¹³⁸. En este apartado nos centraremos básicamente en la higiene personal, refiriéndonos particularmente a lo corporal y siempre en relación con la realización de actividad física.

Lectura: Es necesario hidratarse, lavarse y asearse después de hacer actividad física.

Metalectura: Hemos hecho este comentario por que es imprescindible esto para la higiene individual, pero también para la colectividad ya que después van a un aula donde están muchos en un espacio reducido y ya sabemos lo que esto supone, en a cuanto malos olores...etc.

Martes 10 de diciembre de 2002.

Lectura: Hoy hemos hablado de lo importante que es hidratarse y aunque no podamos ducharnos por razones de tiempo, al menos lavarnos y asearnos un poco antes de entrar a la siguiente clase. También hemos recordado lo importante que es calentarse y las formas diferentes de calentamiento así, como tomar pulsaciones en diferentes momentos de la sesión.

Metalectura: En cuanto a lo primero, no puedo dejar demasiado tiempo por lo que creo que a la clase siguiente llegan algo más tarde.

Jueves 6 de febrero de 2003.

Lectura: Al menos de una forma leve los alumnos han tomado conciencia del valor que tienen algunos aspectos como la higiene, la alimentación, el ejercicio físico la alimentación...etc.

Metalectura: Aunque en realidad lo único que se ha hecho ha sido reforzar lo que ya se viene realizando durante toda esta U. D.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

¹³⁸ Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia/ Consejería de salud (1990) *Propuesta de Educación para la salud en los Centros docentes.*

...la seguridad de las instalaciones y de las personas que las utilizan, una prioridad inexcusable...

La seguridad en las clases de Educación Física como factor determinante de la salud individual y colectiva, en opinión de Delgado Fernández, M. y Tercedor Sánchez, P. (2002: 66 y ss.)¹³⁹ se puede plantear desde dos perspectivas:

- a) de forma prescriptiva, dando una serie de consejos al alumnado con vistas a la prevención, concienciación y tratamiento de diferentes aspectos sobre seguridad. Si se utiliza exclusivamente este enfoque puede provocar que el alumnado no interiorice el aprendizaje ya que no lo vivencia de forma constructiva;
- b) el segundo enfoque, que supera los puntos débiles del anterior, toma como base el objetivo de: *«Tomar conciencia de situaciones consideradas peligrosas por las consecuencias que puede tener un uso indebido del aparato o material utilizado»*.

Lectura: Las columnas centrales del gimnasio son peligrosas según algunos alumnos.

Metalectura: Las instalaciones con las que cuentan los centros a veces nos dejan en evidencia.

Martes 1 de octubre de 2002.

Lectura: En sentido más negativo algún alumno ha comentado: Un poco peligrosa porque el suelo estaba resbaladizo en algunos sitios y porque había algunas pruebas cerca de la muralla.

Metalectura: Es cierto porque no han corrido sólo por espacios o pavimentados que son más estables, sino que han ido por senderos y espacios no asfaltados, pero en ningún caso impracticables. En cuanto a la peligrosidad ninguna pista se ha colocado encima de la muralla, sino en la pared interna al recinto de la escuela y esto se le avisó de antemano, que no había que tocar siquiera la muralla.

Jueves 20 de febrero de 2003.

El tratamiento de la seguridad en las acciones motrices, nos lleva a la conclusión de que es indispensable que el profesor extreme las medidas de seguridad para evitar lesiones en la práctica de las actividades físicas, de tal forma que debe informar al alumnado para que éste adquiera el conocimiento de los riesgos de cada acción, y así buscar los medios eficaces para evitar que esos riesgos se transformen en daños físicos; es mejor perder tiempo en la información y reflexión, que sin duda genera conocimiento, que analizar después el accidente cuando ya es tarde.

¹³⁹ Delgado Fernández, Manuel y Tercedor Sánchez, Pablo (2002) *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona. INDE Publicaciones.

*Lectura: No tienen sentido de la medida en algunos movimientos o gestos.
Metalectura: Algunos no tienen el autocontrol suficiente como para controlar movimientos con los que pueden dañar a sus compañeros.
En algunas fases del juego se han comportado como caballos desbocados.
Este es un grupo en el que habrá que pulir muchas cosas para conseguir llevarlo a buen puerto.*

Jueves 3 de octubre de 2002.

*Lectura: Se han gastado algunas bromas que pueden poner en peligro la integridad física de los compañeros.
Metalectura: Las bromas en algunos juegos pueden ser peligrosas como en el caso del juego N°10.*

Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.

*Lectura: Han estado pendientes de evitar peligros innecesarios que puedan poner en peligro la integridad de algún compañero.
Metalectura: Aunque ha habido que llamarle la atención un par de veces por esta razón a JES, y al quedarse en evidencia se ha marchado de la actividad con un desaire y molesto.*

Viernes 6 de junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

...higiene de la equipación deportiva,... de marca o sin ella...

La ropa o vestimenta debe considerarse una prolongación de la piel, por lo que no debe suponer ningún obstáculo para las funciones de la misma, permitiendo protegerla, que transpire (sudoración y evaporación) y favorezca los movimientos externos e internos (ventilación, respiración y digestión, entre otros). Para ello debe cumplir con las siguientes características (Junta de Andalucía, 1990)¹⁴⁰: conductividad del calor, permeabilidad al aire (porosidad alta), retención de la humedad (absorbiendo la humedad que queda entre ropa y piel), elasticidad y electrización (reduciéndola o eliminándola). El profesor así nos lo recuerda en su diario.

*Lectura: Es necesario traer ropa adecuada para el frío y la lluvia.
Metalectura: Cuando hacemos actividad física en invierno en las pistas polideportivas puede pasar de todo.*

Jueves 9 de enero de 2003.

f) HIDRATACIÓN, ALIMENTACIÓN, NUTRICIÓN...

De todos es conocido, el aumento de la sudoración a partir de la actividad de las glándulas sudoríparas, lo cual constituye uno de los factores principales de pérdida de agua, pero junto a ella también se eliminan vitaminas y minerales principalmente, el cloro, el sodio y el potasio. La sudoración excesiva conlleva a un empobrecimiento de estas sales que son fundamentales en el metabolismo.

¹⁴⁰ Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia/ Consejería de salud (1990) *Propuesta de Educación para la salud en los Centros docentes.*

El profesor además de tener presente estas consideraciones biológicas, no puede dejar de conocer la influencia de las condiciones ambientales, pues a temperaturas moderadas y con bajas carga física el organismo requiere alrededor de 3 litros de agua al día y con altas temperaturas y bajo una fuerte carga la necesidad se incrementa. A los alumnos se les informa de que por estas razones es aconsejable la reposición de líquidos mediante la ingestión de ciento cincuenta a doscientos mililitros cada quince a veinte minutos de ejercicios.

Lectura: Comprueban la necesidad de hidratarse y la importancia de realizar actividad física continúa.

Metalectura: Aprovechando el interés y la necesidad que tienen por beber agua después de hacer la actividad les he comentado la importancia de estas dos cosas de forma equilibrada.

Martes 4 de marzo de 2003.

Lectura: No todos resisten con facilidad el cansancio la sed, el calor, etc.

Metalectura: Por esta razón hemos recomendado que fuesen a hidratarse, y que controlaran la intensidad de sus ejercicios quien tiene asma o algún tipo de alergias.

Martes 20 de mayo de 2003.

Lectura: Hoy era un día como acostumbra a ser en estas fechas de un intenso calor donde se manifiestan más los pequeños problemas que tienen los alumnos de salud.

Metalectura: Por esta razón he pedido que las personas que tengan algún problema se sienten cuando crean necesario y hasta que ellos crean necesario. También he dicho que el que quiera ir a beber agua puede hacerlo cuando quiera sólo con la condición de que no haya nada más que uno en el chupete. Creo que tanto en un caso como en el otro se han comportado de una forma respetuosa con la actividad y con un alto grado de responsabilidad.

Jueves 29 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones.

Como una de las preocupaciones del profesor ha sido inculcar a los alumnos y alumnas hábitos de alimentación, nutrición, hidratación y su relación con la práctica de la actividad física, es un motivo de satisfacción el poder comprobar como estas actitudes se convierten en hábitos saludables.

Lectura: Hemos comprobado cómo un número importante de alumnos han seguido las orientaciones que hemos dado relacionados con pequeñas lesiones, la hidratación, primeros auxilios, etc.

Metalectura: La prueba es que la mayoría de los alumnos llevaban una ropa cómoda, zapatillas, gorra para protegerse del sol, una pequeña botella de agua, alguna fruta para comer, etc.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

2. COMPONENTE PSÍQUICO, MENTAL DE LA SALUD

...sobre los efectos que la actividad física induce sobre la salud psicológica del alumnado...

La Motricidad representa un fundamento y una condición importante, no sólo para el desarrollo físico, sino también para el desarrollo intelectual y socioafectivo, ya que no podemos analizarla únicamente desde el punto de vista biológico, sino que debemos asumir la repercusión que la misma posee sobre todas las dimensiones del ser humano. Por esto, la motricidad formativo-educativa debe suplir el déficit de movimiento de nuestro estilo de vida y de trabajo... el caminar, correr, saltar, empujar, lanzar, recibir, y muchas otras formas motoras básicas llegaron a la motricidad deportiva surgiendo de la motricidad laboral o por intermedio de ella. Astrand, P. O. y cols. (1992)¹⁴¹

La finalidad de la educación no es exclusivamente la adquisición de determinados conocimientos o habilidades, sino el desarrollo de un hombre más humano; libre, creador y recreador de su propia cultura, con el fin último de mejorar su calidad de vida. En este sentido el maestro ha tratado de que el grupo tomase conciencia de sus posibilidades y limitaciones, pero sobre todo ha incidido en la acción y en la reflexión, aunque a veces sus esfuerzos no se han visto correspondidos.

Lectura: Apenas han atendido la importancia del calentamiento para la salud.

Metalectura: A veces dudo de la salud mental de alumnos considerados «normales» a juzgar por sus actuaciones.

Martes 5 de noviembre de 2002.

Lectura: Les cuesta mucho mantener la atención.

Son muy indisciplinados como grupo y tienen muchos prejuicios a la hora de formar subgrupos de forma voluntaria.

Hay alumnos muy motivados en estas clases, pero hay otros desmotivados.

En el espacio de tiempo que dedicamos a la reflexión no se callan.

Metalectura: Por esta razón no avanzamos al ritmo que quisiéramos.

A los primeros tengo que llamarles la atención en varias ocasiones para que dejen de realizar el juego que se está realizando. A los que no les gusta la actividad dejan de hacerla sin más e incluso intentan sentarse si no les apetece hacerla.

Por esta razón estoy planteándome hacerles reflexionar mediante una acción de choque que genere un «conflicto» o situación de impacto y plantearnos una reflexión más profunda.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

¹⁴¹ Astrand, P. O. y cols. (1992) *Fisiología del Trabajo Físico*. Buenos Aires. Editorial Interamericana.

Para procurar ese equilibrio psicofísico pretendido, consideramos que es necesario actuar con más libertad y sin complejos, que es la forma de actuación de unos pero no de otros.

- **Disminución de los estados de tensión**

En una sociedad en la que las situaciones estresantes parecen impregnar con demasiada frecuencia el estilo de vida de las personas, y con la intención de controlar todos los males derivados de un exceso de estrés, entendemos que hay que reivindicar técnicas y situaciones que propicien un equilibrio psico-físico en la vida cotidiana. Hoy más que nunca, parecen ser extremadamente útiles y significativos aquellos contenidos instrumentales que sirvan al alumnado para controlar la ansiedad y compensar las situaciones de estrés cotidiano.

Lectura: Les ha costado algo hacer la relajación, pero al final se ha conseguido.

Metalectura: Al principio han aparecido las «risitas y ruiditos» graciosos típicos para hacer reír, pero al que lo hacía le he ido diciendo que fuera sentándose en las escaleras y dejara de hacer esa actividad, y al final se ha conseguido el objetivo.

Jueves 27 de marzo de 2003.

Lectura: Hemos planteado una relajación por contrastes.

Metalectura: Hoy hemos realizado una relajación al final de la clase para superar la tensión acumulada.

Martes 1 de abril de 2003.

Lectura: Los que han realizado la práctica han podido experimentar los beneficios de la relajación y la respiración.

Metalectura: Incluso he podido comprobar como disfrutaban sobre todo en la relajación ayudados por una música adecuada.

Martes 6 de mayo de 2003.

- **Estado anímico (humor)**

La palabra *alegría* significa «grato y vivo movimiento del ánimo» (Real Academia Española de la Lengua, 2000). Proviene de *alegre*, y éste del latín *alecris*, que significa «vivo, animado». Entre sus sinónimos están «*dicha, felicidad, gozo, placer, risa, júbilo, exaltación, buen humor, entusiasmo, optimismo, regocijo y jovialidad*».

Las Diversiones son todas las actividades que apartan al ser humano de sus preocupaciones utilitarias (en latín, divertirse = apartar). En sentido amplio el juego es un caso particular de diversión, y la diversión implica motivación. En nuestro caso y como hemos apuntado en el Capítulo I, hemos utilizado como estrategia metodológica fundamental el juego cooperativo.

Lectura: Han aplaudido al final de la sesión como síntoma de alegría por la actividad realizada.

Metalectura: El aplauso final a la sesión supone unas buenas vibraciones por parte de docentes y discentes.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

Lectura: Tanto en la organización como en el desarrollo de las pruebas la evolución del grupo ha sido muy buena.

La presentación, ambientación y puesta en escena del «Gran Juego» ha sido tan buena que ha levantado un aplauso espontáneo de los alumnos.

Metalectura: Esta actividad «El Gran Juego» produce una gran atracción en los alumnos lo que se traduce en atención alegría y por tanto aprendizaje en la mayoría de los alumnos.

Han manifestado su júbilo y alegría por la primera puesta en escena, y rápidamente se han organizado como se ha propuesto sin ninguna dilación.

Martes 1 de abril de 2003.

Sabemos que en ocasiones los trastornos en el humor del grupo de clase, es un trastorno de la afectividad, que por lo general y en opinión de Chiozza, L. (1992)¹⁴² «oscila entre la ansiedad y la euforia como los dos límites más equidistantes, proporcionando el juego situaciones cercanas a la euforia y disminuyendo los niveles de ansiedad». En la edad escolar, el juego es utilizado para el desarrollo y puesta en práctica de actividades relacionadas con cualquier materia educativa contemplada en el currículo, pero es en el caso de la Educación Física dónde el juego alcanza su máxima importancia y de ello son conscientes los docentes de la materia.

Lectura: Los niños se han reído y divertido mucho sanamente a juzgar por sus actitudes.

Metalectura: Hemos intentado valorar las sensaciones agradables derivadas del tiempo afable. Esto es bueno para salir de la rigidez de los comportamientos en las clases de aula y posibilita una liberación de tensiones de forma divertida.

Jueves 3 de abril de 2003.

Lectura: Hecha la excepción de dos o tres alumnos algo retraídos, el resto los he visto involucrarse en las actividades de forma feliz y emocionada.

Metalectura: Intentando autosuperarse para llevar entre todos a buen puerto la representación.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: Han empezado la sesión de una forma jovial y divertida haciendo cánticos como ¡mucho Diego!, ¡Mucho Diego! jeh!, jeh! Han ido utilizando diferentes nombres de la clase..

Metalectura: Creo que se aproxima el final del curso, hace un tiempo que invita a la jovialidad, y por otro lado el hecho de salir a las pistas polideportivas, fuera del aula hace que se sienten más extrovertidos.

Jueves 5 de junio de 2003.

¹⁴² Chiozza, Luis (1992) *Seminario teórico-práctico (1991–1992) Instituto de Psicoanálisis Metahistórico Sigmund Freud*. Buenos Aires. Centro Weizsaecker de Consulta Médica.

- **Reducción de los niveles de ansiedad, de estrés**

La palabra inglesa *estrés* significa, como sustantivo: «*fuerza, peso, importancia; esfuerzo; tensión; acento, énfasis*» y, como verbo: «someter a esfuerzo, dar importancia o énfasis, subrayar, poner de relieve». En la práctica de las actividades físicas, el estrés aludiría a aquello que tiene «*acento, énfasis, importancia*», y el síndrome de estrés sería un síndrome de «*énfasis*», que puede ser desencadenado por cualquier agente que adquiere importancia. A veces tiene valor curativo y resulta estimulante, como en el caso de las tareas de la práctica nuevas y complejas, sobre todo en aquellos alumnos que por no tener experiencia o por bajo nivel en el desarrollo de cualidades y habilidades, pueden presentar en algunos momentos cuadros de ansiedad.

*Lectura: Cuando tienen que hablar de su cartel y defenderlo en público durante un minuto entre todos ante la cámara, lo hacen de forma apurada.
Metalectura: Tienen bastante sentido del ridículo pero cuando trabajan en grupo no tienen ni el más mínimo.
Martes 21 de enero de 2003.*

*Lectura: Para los alumnos pedir disculpas al profesor y de forma pública es muy difícil, por que he notado gran dificultad y rubor para hacerlo.
Metalectura: El hecho del arrepentimiento y pedir disculpas públicas tiene tintes de salud moral y mental, algo digno de resaltar.
Martes 18 de marzo de 2003.*

Los estudios de Henderson, J.; Hall, M. y Lipton, H. (1980).¹⁴³ o los de Mendoza, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J. M. (1994)¹⁴⁴, avalan la relación entre actividad física moderada y la disminución de los niveles de estrés y de ansiedad en los escolares.

*Lectura: Existe una mayor desinhibición cuando se hacen imitaciones de ritmos y bailes.
Metalectura: Cada vez también se nota más normalidad en la exteriorización de vivencias y sensaciones.
Jueves 24 de abril de 2003.*

- **Mejora de la autoestima, del autocontrol**

La actividad física permite al alumnado mejorar su autocontrol y a través de éste mejorar su autoestima. En opinión de Satir, V. (2002)¹⁴⁵ el tener una

¹⁴³ Henderson, J.; Hall, M. y Lipton, H. (1980) «Changing self destructive behaviors» en Sánchez Bañuelos (1996) *Actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pág. 23.

¹⁴⁴ Mendoza, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J.M. (1994) *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986–1990)*. Madrid. Consejo Superior de Deportes.

¹⁴⁵ Satir, Virginia (2002). *Vivir para Crecer*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

autoestima alta es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, capaz y valioso. Tener una baja autoestima es sentirse inepto para la vida; desacertado como persona. Tener una autoestima término medio es fluctuar entre sentirse apto e inepto, acertado y desacertado como persona, y manifestar estas incoherencias en la conducta, actuar a veces con sensatez, a veces tontamente, reforzando con ello, la inseguridad.

Lectura: Veo que el grupo tiene un cierto interés por autocontrolarse y hacer las cosas mejor.

Los encargados de material lo han hecho bien.

Les he recordado lo del conflicto del día anterior para incidir sobre la importancia del respeto.

Metalectura: Pero todavía queda mucho camino por recorrer porque veo intenciones pero pocos hechos, aún.

Poco a poco tienen claro lo que hay que hacer y la verdad es que no tengo que decirles nada, ellos solos saben cuando les toca y actúan en consecuencia.

Les he relacionado el lema de «Respetar es ganar» con lo que estamos tratando.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Lectura: No entienden muy bien el tipo de juegos que se les propone.

Metalectura: Sigue teniendo problemas para controlarse (el grupo) en los momentos donde se da información y con algunas conductas esporádicas fuera de contexto.

Jueves 21 de noviembre de 2002.

3. COMPONENTE SOCIAL DE LA SALUD

...sobre los efectos que la actividad física induce sobre la salud social del alumnado...

a) Valores y actitudes que comporta la práctica de las actividades físico-deportivas

La vida activa se refiere en particular a una forma de vida en la que las personas hacen que actividades físicas útiles, placenteras y satisfactorias sean parte integrante de su vida cotidiana. Según la O.M.S. (1996)¹⁴⁶ «su plasmación concreta, en la vida activa puede contribuir a la consecución de los beneficios... sociales de la actividad física, reflejados en una salud mejor, una mayor energía vital y unas mejores condiciones físicas y sociales de la comunidad».

Es en este ámbito social de la salud, donde el educador ha realizado múltiples intentos de conseguir ciertas actitudes de respeto, tolerancia y

¹⁴⁶ Organización Mundial de la Salud (1996) Documento «Iniciativa Mundial de Salud Escolar».

compañerismo entre los miembros de su grupo de clase y a veces en el devenir de sus sesiones se ha sentido desencantado.

Lectura: En el grueso del grupo la sensación es de cierto desencanto, sobre todo por los que hablan del tema que estamos tratando sin levantar la mano, pedir permiso o llevar un orden, sin hablar todos a la vez; si a esto le sumamos los que hablan de cosas que nada tiene que ver con la actividad en la que se trabaja y los que aparentemente no tienen interés o molestan por hacer gracias, el clima no es alentador.

En la parte práctica hemos hecho tres juegos cooperativos de gran grupo con la intención de ir ampliando más las relaciones.

Metalectura: De todas formas tengo bastante esperanza y fe en el grupo por que hay algunos alumnos con cierto carácter que tienen interés en lo que se hace y esos me pueden ayudar a canalizar el trabajo y la toma de conciencia de la importancia de la educación y las buenas formas en el grupo. Estos son capaces de reflexionar y aportar ideas razonadas e interesantes para todos.

Aunque la mayoría se han «enganchado» a la actividad y algunos con sumo interés, hay otros que mantienen conductas y actividades que nada tienen que ver con los juegos planteados, algunos no se percatan de la importancia que tiene mejorar los vínculos del grupo, pues juegan de forma pueril e irresponsable, molestando a los demás, más que cooperando con estos.

Jueves 3 de octubre de 2002.

Los medios de comunicación son un poderoso instrumento de socialización y de transmisión de valores personales, siempre y cuando su mensaje sea positivo y el alumnado sepa decodificar sus contenidos, en caso contrario pueden actuar como elementos distorsionadores de la conducta individual y social.

Lectura: El grupo ha estado un tanto inquieto de forma general.

En el aspecto relacionado con los valores y actitudes hoy creo que hemos avanzado muy poco.

Metalectura: Creo que ha tenido influencia el partido de fútbol, (El fútbol y la televisión por la forma de venderlo, pues no nos trasmite lo mismo otras manifestaciones culturales una exposición de pintura, escultura, los descubrimientos de un yacimiento arqueológico etc.), la salida de tono de JES o la pérdida de tiempo por volver a colocar el material, que comento en un apartado inferior.

Martes 3 de diciembre de 2002.

Como siempre, la reflexión se convierte en una estrategia didáctica de primer orden para solucionar los problemas colectivos del aula. Reflexionar sobre lo ocurrido, contribuye a la higiene social colectiva, porque el alumnado comprende y comienza a empatizar con las situaciones vividas por el profesor.

Lectura: He utilizado las molestias ocasionadas por FIG y JORG para decir que si no se me permitía dar la clase con armonía me iba. He decidido marcharme aprovechando esta coyuntura que es que estaban jugando a fútbol, para volver a intentar crear un conflicto en sus conciencias.

A pesar de este incidente la sesión se ha desarrollado por los cauces normales y sin grandes estridencias.

Los alumnos en general están muy motivados y animados en la sesión.
Metalectura: Automáticamente han venido unos cuantos alumnos a buscarme pidiéndoles que les perdone y que todos no pueden pagar por que algunos no sepan comportarse. Yo les he comentado que eso es un problema del grupo y este tiene que controlar a sus individuos por el bien de este.
Pero he querido aprovechar esto para hacer reflexionar a los alumnos.
Martes 12 de noviembre de 2002.

b) RELACIÓN: La adquisición de unas pautas de conducta y relación positivas encaminadas a la cooperación, a la amistad y a la sociabilidad

...la Educación Física un área que favorece la socialización...

Por lo general, dice Vergara, D. (1995: 165)¹⁴⁷ «las instituciones educativas no le dan toda la importancia que la Educación Física representa para los procesos de socialización de niños y adolescentes». Estamos convencidos de que a través del movimiento corporal, se contribuye al proceso de formación integral del ser humano para beneficio social. Si la Educación Física se estructura como proceso pedagógico y permanente se pueden cimentar bases sólidas que le permite al alumnado integrarse en su grupo natural y socializarse a través de estas prácticas.

Lectura: Los monitores que han colaborado en la puesta en práctica de este Gran Juego comentan que los grupos respetan y a la vez se responsabilizan de los alumnos de Educación Especial intentando integrarlos dentro del grupo aunque hay algún alumno que los trata con cierta frialdad. (Como el caso de JES y JOR.E).
Es cierto que el planteamiento de los juegos y las tareas no competitivas o cooperativas, colaborativas pierden algo de interés para ellos porque la competición sin duda los estimula más si además tenemos en cuenta que estos alumnos es lo que más han experimentado..
Metalectura: Prueba de ello es que se ha dado una medalla al alumno de cada grupo que mejor se ha portado en su grupo y en muchos de ellos se han dado a los alumnos de Educación Especial que no son ni siquiera de esta clase, contando con la aprobación y la complicidad de todos.
Por eso, si somos capaces de plantear actividades de tipo cooperativo o no competitivo con una buena ambientación, caracterización de los personajes profesor y a los alumnos y a todo ello le damos cierto sentido esto supone una motivación extra que supera el de la competición, buscando otra vía más apropiada para educar en valores.
La predisposición para recoger el material y dejar todo limpio y ordenado ha sido excelente a excepción de algunos que tenían una recuperación en la hora siguiente y les he pedido que se fueran un poco antes y sin recoger.
Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

A través de la clase de Educación Física los adolescentes aprenden, ejecutan y crean nuevas formas de movimiento con la ayuda de diferentes

¹⁴⁷ Vergara, Diógenes (1995) *La educación física en la escuela*. Santa Fe de Bogotá. Editorial Navegraf.

formas jugadas, lúdicas, recreativas y deportivas. En estas clases el alumnado puede desenvolverse, ser creativo y mostrar su espontaneidad como un ser que quiere descubrir muchas alternativas aplicables en un futuro en su vida social y que no lo pueden lograr fácilmente en otras asignaturas del conocimiento.

Lectura: El grupo ha estado muy unido muy participativo y muy compacto. Se ha realizado una convivencia fuera del recinto escolar no solo por parte de los alumnos del curso, sino los de otros cursos como son 2º de ESO, 1º y 2º de Madera y alumnos del Curso de Educación Especial; además de los profesores.

Metalectura: Estas actividades son muy interesantes sólo por la felicidad y emociones que despiertan en los niños pero además han resultado excelentes por la convivencia de toda la comunidad educativa en un entorno natural privilegiado, donde además hemos conocido diferentes aspectos de la cultura del entorno, de su flora, de su fauna y algunos aspectos geológicos, y para rematar la jornada hemos hechos unos juegos cooperativos de diversión en el entorno, como «el quema cooperativo» donde nadie se elimina, «el tiro a la caja», «el disco volador», etc.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

...la salud colectiva, un problema y una solución de todos...

En su interacción diaria con los otros miembros del grupo, el alumnado, debe comprender el papel tan importante que juega al participar activamente con su opinión, con su acción, con su observación, con su intervención desinteresada en procesos de carácter social en los que está involucrado. Libertad y responsabilidad, individual y colectiva, compartida en un mismo proyecto, ser mejores y hacer mejores a quienes nos rodean.

Lectura: Los alumnos se han divertido y lo han pasado bastante bien ya que no están habituados a ver partidos de 3ª División.

Todos los niños han rellenado su hoja de observación sobre todas las circunstancias que les hemos indicado para observar, valorar y reflexionar.

Metalectura: Les ha llamado la atención algunas de las cosas que suceden.

Comportamiento del público, de los jugadores, de los entrenadores....etc.

Cosas sobre las que a veces no reflexionan que son negativas y en cambio las consideran normales por producirse con bastante frecuencia.

En realidad preferirían realizarlo sin tener que escribirlo y entregármelo, de esta forman según ellos disfrutarían más de la actividad.

Domingo 26 de enero de 2003.

Lectura: Además de considerar la salud del compañero y la propia procurando no causar ningún daño en los ejercicios, ni a nosotros ni a ningún compañero.

Metalectura: Como he comentado no siempre se presta toda la atención necesaria, ni siquiera por el control de la propia salud, pero no ha habido ningún aspecto negativo a resaltar, ni lesión propia o ajena.

Jueves 30 de enero de 2003.

4. IDEALES Y UTÓPICOS, EMOCIONALES, INTELECTUALES

El todo es más que la suma de las partes. Esta orientación educativa nos hace entender que la Educación Física pretende el desarrollo equilibrado y conjugado de todas las potencialidades de los alumnos. Este concepto multilateral es la base fundamental para el desarrollo de la salud dinámica.

*Lectura: Están tomando conciencia de la importancia de la salud.
Metalectura: A juzgar por su participación y lo acertado de sus comentarios.
Martes 14 de enero de 2003. Tutoría.*

*Lectura: Sobre todos los valores que estamos trabajando en el programa señalados debajo de estas líneas, hemos trabajado diferentes aspectos en cada una de las estaciones de una forma insistente por parte de cada monitor que estaba en cada estación y por el profesor. Estos aspectos de tipo actitudinal están reflejados en el plan de sesión de este día del programa de forma explícita.
Metalectura: Aunque en cada juego se indica que aspecto relacionado con este han de trabajar y las actitudes relacionados con esto el concepto global de este valor tienen algunos problemas en comprenderlo, aunque no tanto las actitudes a través de las cuales se manifiesta.
Jueves 16 de enero de 2003.*

Hegedus, J. (1964: 64 y ss.)¹⁴⁸, se preguntaba *¿a qué aspira el desarrollo multilateral o multifacético?* Hoy estamos en condiciones de responderle. La Educación para la Salud como un concepto global pretende un desarrollo armónico, en la misma medida entre todas las cualidades funcionales, como también en el aspecto psico-afectivo y socio-comunitario. Los pedagogos en el campo de la Educación Física (especialmente los teóricos) hacen mucho hincapié en ello, aunque hasta ahora no han aclarado de manera satisfactoria que es lo «armónico». Si bien por armonía entendemos la proporción conveniente de varios elementos. La orientación educativa que la Educación Física siempre ha esgrimido como estandarte frontal ha sido la idea de «*educación física multilateral*», el hombre y la mujer «*integral*», «*polifacético/a*». Teniendo como punto de mira, un cauce general de la educación estamos totalmente de acuerdo con estas reflexiones. La Educación para la Salud debe partir de esta nueva orientación holística integrada, más que tratar por separado lo físico, lo psíquico y lo social.

*Lectura: He vuelto a felicitarlos al final de clase porque el comportamiento general ha sido bastante bueno.
Creo que empiezan a tomar conciencia de lo que pretendemos trabajar en cuanto a actitudes y hábitos relacionados con la salud se refiere.
Metalectura: Les he comentado que me parece muy bien que en los recreos hagan deporte o actividad física, de hecho por esa razón les he dado dos*

¹⁴⁸ Hegedus, Jorge (1964) *La ciencia del entrenamiento*. Buenos Aires. Editorial Stadium.

balones para todo el curso; pero deben apresurarse una vez que acaba el recreo para empezar la clase lo antes posible.

Martes 11 de febrero de 2003.

Se pone de manifiesto la importancia que para la mejora de las cualidades coordinativas que conforman la coordinación motriz, es fundamental la intervención curricular específica durante toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
Flaviano Lorenzo Caminero

VALOR:	SALUD	
CAMPO:	5.3.- PROFESOR. (PERCEPCIONES, SENTIMIENTOS Y APRECIACIONES)	
CATEGORÍAS:	1. Componente de salud orgánica, corporal o física.	a. Condición física-salud.
		b. Autoconcepto.
		c. Actividades, Tareas.
		d. Patologías, enfermedades, lesiones.
		e. Hábitos de higiene, de seguridad...
		f. Hidratación, alimentación, nutrición.
	2. Componente Psíquico, mental de la salud.	
	3. Componente social de la salud.	a. Valores y actitudes de las actividades físico-deportivas.
		b. Relación.
	4. Ideales y utópicos, emocionales, intelectuales.	

El «*Manifiesto Mundial de la Educación Física 2000*» (FIEP 2000)¹⁴⁹ señala que por su concepto y alcance, la Educación Física debe ser considerada como parte del proceso educativo de las personas, constituyéndose en la mejor opción de experiencias corporales al crear estímulos de vida que incorporan el uso de variadas formas de actividades físicas.

La Educación Física es una de las Áreas que está más directamente relacionada con la Educación para la Salud. El Decreto 106/92 (CEJA, 1992)¹⁵⁰ subraya esta relación y determinadas aportaciones de ésta que inciden directamente en los objetivos de la Educación para la Salud; como la utilización constructiva del ocio, el enriquecimiento vivencial, las relaciones equilibradas

¹⁴⁹ FIEP. Federación Internacional de Educación Física (2000) *Manifiesto Mundial de la Educación Física Año 2000*.

¹⁵⁰ Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992) *Decreto de Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Anexo del área de Educación Física*. BOJA nº 53.

con los demás, la mejora en los hábitos de alimentación e higiene..., Todos estos aspectos influyen positivamente sobre la salud y la calidad de vida.

Específicamente en el Decreto 106/92 se señala que *«La sociedad actual demanda la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación, aquellos conocimientos, destrezas y capacidades, que se relacionan con el cuerpo y la actividad motriz, contribuyendo de forma armónica al desarrollo personal y a una mejora de la calidad de vida. Como respuesta a esta demanda social, las acciones educativas orientadas al cuidado del cuerpo, de la salud, de la mejora corporal y de la utilización constructiva del ocio, han de tenerse en cuenta en el Área de Educación Física».*

Y continúa: *«El movimiento tiene, además de valor funcional de instrumento, un carácter social que se deriva de sus posibilidades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de interacción. Las funciones del movimiento son varias y han tenido diferentes consideraciones en el currículum de Educación Física, según las intenciones educativas que han presidido su elaboración. Hay que destacar como las más importantes, las funciones de conocimiento, de organización de las percepciones anatómico-funcional, estética, comunicativa, de relación, agonística, higiénica, de compensación y catártica».*

Pero, podríamos preguntarnos... ¿Qué aporta el profesor de Educación Física en su práctica cotidiana para la consecución de tal empresa? Y... ¿hasta qué punto la relación profesor-alumno y profesor-grupo da pie a la conformación de una identidad personal, basada en el sentido de la autoestima, la seguridad personal y la salud individual y colectiva?

1. COMPONENTE DE SALUD ORGÁNICA, CORPORAL O FÍSICA

a) CONDICIÓN FÍSICA SALUD

La actividad física (ACSM, 2000)¹⁵¹ ofrece en la actualidad un amplio abanico de posibilidades en el que se enmarcan un sinnúmero de actividades a realizar en el marco de lo que conocemos como educación para la salud y manejo de la enfermedad. Hoy día, la relación que se establece entre salud y

¹⁵¹ El término *«actividad física»* se refiere a una gama amplia de actividades y movimientos que incluyen actividades cotidianas, tales como caminar en forma regular y rítmica, jardinería, tareas domésticas pesadas y baile. El ejercicio también es un tipo de actividad física, y se refiere a movimientos corporales planificados, estructurados y repetitivos, con el propósito de mejorar o mantener uno o más aspectos de la salud física (ACSM, 2000).

actividad física puede ser tildada de simbiótica, ya que en muchos de los programas que se desarrollan para proteger, mantener y recuperar la salud se sustentan en algún tipo de actividad física, ya sea activa o pasiva.

El profesor se siente identificado con la opinión emanada de la reunión de la O.M.S. en la ciudad de Esbjerg (2002)¹⁵² dónde se afirma que *«tenemos un remedio inmediato, seguro y confiable para algunos de los principales riesgos de salud relacionados con el consumo no saludable. Es gratis. Funciona para ricos y pobres, para hombres y mujeres, para jóvenes y mayores. Es la actividad física. Al menos treinta minutos todos los días»*. En esta línea se ha trabajado durante todo el curso, intentado que el alumnado asuma la necesidad sentida de una práctica de actividad física moderada, continua y saludable

Lectura: He notado algunas caras con interés al hablar de algunos aspectos relacionados con la práctica de actividad física como alimentación, higiene, y ciertos hábitos.

Metalectura: Creo que les han hablado poco de la salud relacionada con la E. F. Y estos temas les despierta a algunos relativa curiosidad.

Jueves 17 de octubre de 2002.

b) AUTOCONCEPTOCÓMO

...Conocimiento corporal a través de la evaluación de los niveles de condición física salud...

Las nociones de la relación entre la condición física y la salud que el alumnado tenía a primeros de curso, eran muy elementales. Sus ideas previas sobre el tema que estamos tratando se reducían a los aspectos cuantitativos del movimiento (fuerza, velocidad...) y no tenían claro que el movimiento corporal es una actividad global, cuya manifestación externa es la organización de factores cuantitativos y cualitativos en el tiempo y en el espacio. En este sentido a la hora de valorar sus niveles de condición física salud, a través de diferentes pruebas funcionales y test motores, el profesor ha hecho mucha incidencia en las cualidades coordinativas, en su importancia y sobre todo en las posibilidades de mejora (no olvidemos que sus alumnos tienen 12 años). Siguiendo la opinión autorizada de Lorenzo Caminero, F. (2002: 221)¹⁵³ *«se pone de manifiesto la importancia que para la mejora de las cualidades coordinativas que conforman la coordinación motriz, es fundamental la*

¹⁵² Organización Mundial de la Salud. (1998) *El fomento de la actividad física en y mediante las escuelas*. Informe de una reunión de la OMS. Esbjerg. Dinamarca. 25 a 27 mayo 1998.

¹⁵³ Lorenzo Caminero, Flaviano (2002) *Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos/as de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

intervención curricular específica durante toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria».

*Lectura: Han comprobado su coordinación y equilibrio.
Metalectura: Se han percatado de como están en cuanto a coordinación y equilibrio estático, no muy bien por cierto, y sobre todo han comprobado que no saben muy bien calentar.
Martes 15 de octubre de 2002.*

*Lectura: Han mostrado bastante interés en comprobar el tiempo empleado en el test de coordinación.
Metalectura: Siguen con la tendencia a comparar sus marcas.
Martes 29 de octubre de 2002.*

*Lectura: Han comprobado la capacidad que tiene sus organismos para aguantar un esfuerzo.
Metalectura: Están comprobando de una forma objetiva su capacidad aeróbica máxima, he procurado que lo relacionen con su salud y los he visto bastante motivados.
Jueves 24 de octubre de 2002.*

Uno de los objetivos que se ha conseguido de manera más prematura, ha sido que alumnado sea capaz de relacionar los niveles de mejora de la condición física con el aumento de la salud.

*Lectura: Han determinado la importancia de la evaluación para comprobar y ver su condición y su salud.
Metalectura: Empiezan a darse cuenta de la importancia de comprobar su condición física para ver su evolución y su salud física en general.
Martes 25 de febrero de 2003.*

*Lectura: Importancia del seguimiento personal.
Metalectura: Comprobamos como se hacen comparaciones entre sus marcas de las pruebas anteriores y las de la actualidad y se comparan consigo mismo y con los demás.
Martes 27 de febrero de 2003. Hemos seguido realizando los test motores previstos para hacer en casa.*

*Lectura: Tienen interés por comprobar su condición física y comparar sus marcas con pruebas anteriores.
Metalectura: Pero como he comentado antes también les interesa mucho compararse con los demás. A mí me gustaría, como les comento, que esto sirviera crear un hábito para hacer ejercicio de forma continua sistemática y ordenada y una intención decidida de mejorar la condición física.
Martes 3 de junio de 2003.*

c) ACTIVIDADES, TAREAS

...es necesario sentir el viento acariciando el rostro del alumnado...

Al depender la promoción de la salud de la participación activa del alumnado, la Educación para la Salud es una herramienta muy importante en este proceso, ya que ésta no solo proporciona al alumnado la posibilidad de

realizar tareas de índole práctica, sino de adoptar creencias, hábitos y actitudes saludables, además conlleva una concienciación del grupo para conocer los factores que influyen en su salud y como potenciarlos o transformarlos. En ese último aspecto el profesor ha tenido diversas dificultades, destacando entre ellas que a los alumnos les interesa preferentemente la actividad, el movimiento y no tanto saber el porqué y el para qué de las tareas que realizan.

Lectura: A veces no interiorizan la importancia de la actividad de cara a esta, la realizan pero no son conscientes de para qué sirve. Ni quieren saberlo.

Metalectura: Realizan la actividad pero no son conscientes de para qué sirve, ni quieren saberlo.

Martes 4 de febrero de 2003.

La actitud de desear estar sano/a es muy importante de cara a que los conocimientos adquiridos se traduzcan en acciones concretas. El saber cómo alcanzar la salud conlleva una intervención para transformar o reforzar los factores que influyen en ella. Este cambio de actitud que no se consigue «a la primera» es fruto de un trabajo constante de concienciación del alumnado.

Lectura: En las Gymkhanas, como cuento con el apoyo de algunos alumnos de 3º de Magisterio me siento más relajado y descargado y puedo controlar más cosas y dar a través de esta actividad un carácter de unidad a lo realizado.

Metalectura: Estas actividades me permite ver la dinámica del grupo desde fuera y contemplar con mas detenimiento y objetividad sus evoluciones, pero también me permite contemplar algunas deficiencias.

Esta es una de las sesiones en las que tienes muy buenas sensaciones.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

Lectura: La sensación es más agradable de lo que me esperaba, pues no pensaba que iban aceptar este contenido y aunque con ciertas dificultades derivadas de la sensación de vergüenza o pudor que ocurre en algunas actividades. La aceptación está siendo buena.

Metalectura: Creo que aunque con cierto reparo sienten atracción por este tipo de contenidos ya que utilizamos música y otras tareas que son nuevas para ellos en E.F. Y además les permite manifestarse, buscar su propia identidad personal a través de esto.

Jueves 27 de marzo de 2003.

...la salud bien vale... una puesta en común del profesorado...

El entorno es también un factor que determina el estilo de vida de una persona, por ello se requiere de éste que promueva salud y ofrezca oportunidades para que las personas opten por conductas beneficiosas para su salud y la de los que le rodean. Por ello, en la actualidad, se reconoce la necesidad de situar a la persona en su contexto social y ambiental para comprender la complejidad de influencias que ayudan a determinar los estilos de vida y que nos proporciona el panorama donde la Promoción de la salud o la

Educación para la Salud deben desarrollarse. La colaboración de otros profesores, de monitores, de otros alumnos proporciona un marco adecuado para que puedan desarrollarse actividades con carácter interdisciplinar, que sin duda revierten de una manera más clara en la consecución de objetivos, que de otra forma y trabajados de manera aislada, carecerían de esta eficacia.

Lectura: Es difícil mantener el control de todos los grupos si no hubiera un colaborador en cada estación. Como he indicado en otras ocasiones este apartado del programa supone un esfuerzo muy grande, pues hay que coordinar horarios de profesores, horarios de los dos grupos destinatarios 1º de ESO y E.E. Instalar equipo de música, un mayor movimiento y utilización de material, coordinar animadores ,alumnos de magisterio, coordinación de instalaciones, espacios,...etc.

Metalectura: Si todo evoluciona de forma normal (dejar el material de cada estación en su sitio, cambios de forma coordinada, clarificación de las normas de cada estación, clarificación de las actitudes a llevar a cabo...), es por la labor de los alumnos colaboradores.

Evidentemente todo esto tiene sentido por que trabajamos de fondo lo más genuino de la educación que son los valores. Y aunque esto no fuera así sólo con la sonrisa de un niño estaría todo el esfuerzo compensado.

Jueves 16 de enero de 2003.

d) PATOLOGÍAS, ENFERMEDADES, LESIONES

...somos débiles, somos vulnerables, somos humanos...

Las condiciones laborales de los profesores centran, en la actualidad, la atención de la comunidad educativa y de los profesionales de la salud mental. Incluso en la sociedad hay cierta inquietud por el estado psicológico de los docentes, acaso provocada por algunos lamentables sucesos recogidos por los medios de comunicación.

En el ámbito escolar se han extendido los problemas de estrés, ansiedad y depresión que se traducen frecuentemente en bajas laborales. Estos trastornos no son exclusivos de los profesores. La prisa, la competitividad y los cambios vertiginosos amenazan el equilibrio de muchas otras personas.

Lectura: En esta sesión me he sentido menos cansado que en otras.

Metalectura: La organización de las pruebas daban poco lugar a conflictos y problemas entre los compañeros, ya que por lo comprobado hasta ahora aprecian poco el orden y en esta sesión todo queda bastante claro en relación a este aspecto, por lo que he visto que las explicaciones más han sido más efectivas.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Lectura: Me he sentido bien pero cuando usamos móviles les cuesta más centrar la atención y youerzo excesivamente la voz y al final de clase sufro bastante.

Metalectura: Sé que este es uno de los riesgos de mi profesión y más aun los especialistas en E. F.

Jueves 6 de febrero de 2003.

En opinión de Martínez-Otero Pérez, V. (2004)¹⁵⁴ «*la actividad educativa se realiza a través de la relación humana, que comporta a un tiempo enriquecimiento personal y compromiso emocional. Es innegable que el trato con el alumnado puede reportar muchas alegrías, pero igualmente cierto es que la comunicación con el alumno conduce a veces a la frustración y la ansiedad*». A veces cuando la respuesta del alumnado es positiva, los problemas de salud del profesor quedan exclusivamente en el plano biológico, obteniendo a cambio ese *bienestar percibido* que tanto deseamos los docentes.

Lectura: Yo hoy me sentía muy cansado y no tenía las energías suficientes para mantener activados y motivados a los alumnos.

Metalectura: Quizás por ello la actividad llevaba un ritmo lento, no hemos podido acabar de realizar la sesión tal y como estaba planteada. Pero en cambio se ha logrado un mayor conocimiento de los alumnos entre sí, todos han tenido más claro qué piensan otros compañeros de ellos mismos, quizás este ha sido el factor que más vida le ha dado a la sesión.

Jueves 22 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VII.

Lectura: He tenido sensaciones muy agradables en general, pero me noto muy cansado.

Metalectura: He visto que la mayor parte de los alumnos han respondido a la normativa acordada y se han cumplido tanto las propuestas de las actividades como las indicaciones relacionadas con la forma de organizarnos tanto para beber agua como para solucionar o paliar algunos «problemillas» de salud. Por otro lado siento que me faltan energías o no consigo tener el suficiente nivel de activación para aplicar la normativa y es posible que esto me haga perder algo de autoridad. En esta circunstancia influyen también las altas temperaturas que suben a medida que avanza la mañana y en la misma medida bajan las fuerzas para dar clase.

Jueves 29 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VIII. Juegos de acampada: Taller de sensaciones.

e) HÁBITOS DE HIGIENE, DE SEGURIDAD...

...la seguridad del alumnado una obsesión del profesor...

La seguridad durante las prácticas de Educación Física es un factor de primer orden que está relacionado con la salud corporal. Cualquier clase o programa de ejercicios que no esté cuidadosamente planificado puede ir en detrimento de la salud y bienestar de las personas.

En el diseño del programa de actividad física orientada a la salud y con el objetivo de la seguridad del alumnado, el docente ha tenido en cuenta algunos factores:

¹⁵⁴ Martínez-Otero Pérez, Valentín (2004) *Salud mental del Profesor*. www.pedagogía.com.

- Seguridad del equipamiento e instalaciones: Antes de empezar la sesión de clase el área de trabajo ha sido supervisada. También se ha comprobado que los alumnos y alumnas vayan adecuadamente vestidos (especial insistencia en ropa y calzado adecuado).
- Estructura de la clase: La clase, sean cuales sean las fases que incluya se ha ido desde una actividad baja hacia un aumento en la misma y finalizando con un descenso en la misma hasta llegar al descanso.
- Variedad de actividades: Al planificar las clases se han incluido siempre actividades variadas. Esto no sólo aumenta la motivación del alumnado sino que evita también lesiones que aparecen cuando se usan repetidamente las mismas articulaciones y los mismos músculos.

Lectura: Las columnas centrales del gimnasio son peligrosas según algunos alumnos.

Metalectura: Las instalaciones con las que cuentan los centros a veces nos dejan en evidencia.

Martes 1 de Octubre de 2002

Lectura: Es posible que en muchas ocasiones tenga cierta obsesión por el orden en clase.

Metalectura: Esto me impide ver o apuntar aquí algunos aspectos positivos relacionados con los valores que también ocurren y últimamente más a menudo, por suerte, pero no los hago explícitos en el diario por considerar normal el hecho de que se produzcan.

Martes 11 de febrero de 2003.

Lectura: Hay que pensar lo que podemos hacer con el tema de la Instalación.

Metalectura: Es necesario una instalación más amplia y cubierta (tipo pabellón) para estos casos por que el gimnasio actual ofrece pocas posibilidades para muchos de los contenidos de la E. F. Aunque entiendo que una instalación de esas dimensiones supone un gran desembolso económico.

Como ha llovido otra vez más no hemos podido realizar la gymkhana que teníamos prevista para celebrar el día de Andalucía y para culminar esta U.D dedicada a Las cualidades Físicas, y hemos hecho otro trabajo. Hemos acordado terminar la U.D. La semana siguiente realizando la gymkhana el jueves 6 de marzo.

Martes 27 de febrero de 2003. Estaba previsto el «Gran juego para crecer por dentro» III.

f) HIDRATACIÓN, ALIMENTACIÓN, NUTRICIÓN...

El profesor ha insistido mucho durante todo el curso en aquellos hábitos y actitudes que ha considerado importantes para la salud. Ha tenido siempre presente que uno de los contenidos actitudinales a trabajar en el área de Educación Física y explicitado en el Documento de Secuenciación de contenidos (1994)¹⁵⁵ es «la adquisición de hábitos: higiene y salud, costumbres

¹⁵⁵ Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1994) *Documento de Organización y Secuenciación de Contenidos en el área de Educación Física*. Sevilla.

sociales, hábitos posturales, alimenticios, normas concretas en las actuaciones de educación física referida al vestuario, aseo, seguridad, calentamiento, relajación, respiración, concentración...». En torno a ellos insiste a diario de la importancia de mantener estas actitudes para convertirlos en hábitos duraderos.

Lectura: Es necesario hidratarse, lavarse y asearse después de hacer actividad física.

Metalectura: Hemos hecho este comentario por que es imprescindible esto para la higiene individual, pero también para la colectividad ya que después van a un aula donde están muchos en un espacio reducido y ya sabemos lo que esto supone, en cuanto a malos olores...etc.

Martes 10 de diciembre de 2002.

Lectura: Hoy hemos hablado de lo importante que es hidratarse y aunque no podamos ducharnos por razones de tiempo, al menos lavarnos y asearnos un poco antes de entrar a la siguiente clase. También hemos recordado lo importante que es calentar y las formas diferentes de calentamiento así, como tomar pulsaciones en diferentes momentos de la sesión.

Metalectura: En cuanto a lo primero, no puedo dejar demasiado tiempo por lo que creo que a la clase siguiente llegan algo más tarde.

Jueves 6 de febrero de 2003.

Lectura: Comprueban la necesidad de hidratarse y la importancia de realizar actividad física continúa.

Metalectura: Aprovechando el interés y la necesidad que tienen por beber agua después de hacer la actividad les he comentado la importancia de estas dos cosas de forma equilibrada.

Martes 4 de marzo de 2003.

Un motivo de satisfacción del profesor es que todos los esfuerzos que durante el curso se han realizado para la adquisición de hábitos de salud, a tenor de sus reflexiones se han conseguido.

Lectura: Han estado atentos en las orientaciones que los monitores han dado sobre distintos aspectos en los talleres.

Metalectura: Si esto ha sido así habrán aprendido aspectos relacionados con la salud cuando montamos una tienda de campaña, cuando hacemos construcciones rústicas, en la construcción de fuegos y hornillos a la hora de comprar y hacer una mochila etc. eso les proporcionará el conocimiento para el buen uso las actividades en la naturaleza.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

Lectura: Hemos comprobado cómo un número importante de alumnos han seguido las orientaciones que hemos dado relacionados con pequeñas lesiones, la hidratación, primeros auxilios, etc.

Metalectura: La prueba es que la mayoría de los alumnos llevaban una ropa cómoda, zapatillas, gorra para protegerse del sol, una pequeña botella de agua, alguna fruta para comer, etc.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

2. COMPONENTE PSÍQUICO, MENTAL DE LA SALUD

Desde nuestro punto de vista, la definición de la salud mental, en un sentido positivo, debe retomar la concepción integral o multidimensional de la salud como un proceso complejo y dinámico (ligada a factores bio-psico-sociales, económicos, culturales, etc.), como la estamos considerando bajo la visión holística, pero en este apartado, tratamos de subrayar los aspectos psíquicos, a nivel colectivo, en coherencia con nuestro enfoque de estudio de la salud mental.

Partiendo de estos elementos básicos, se han encontrado diversos estudios y resultados empíricos que apoyan la relación entre la actividad física y la salud psicológica, aunque se les ha criticado por la falta de consistencia metodológica y por la carencia de estudios longitudinales (Sánchez Bañuelos, F. 1996: 37)¹⁵⁶.

Algunos autores relacionan la práctica sistemática del ejercicio físico con una sensación acentuada de control sobre sí mismo y de las funciones corporales, lo que genera una mejor percepción del estado general de bienestar. Así mismo la motivación debe incluirse como un elemento básico para comprobar el efecto del ejercicio físico en la salud psicológica del alumnado, definido por el tipo de satisfacción logrado (condición física, competencia, o sensación de bienestar) (Sánchez Bañuelos, F. 1996: 38 y 56).

...la energía ni se crea, ni se destruye: se transforma...

El viejo eslogan de los científicos positivistas del Renacimiento, parece tomar carta de naturaleza en el devenir de nuestro trabajo. Esfuerzo, vitalidad, ganas de hacer las cosas bien... se mezclan desde los primeros momentos en los que el profesor aborda su trabajo, aunque a veces este esfuerzo no se vea al principio correspondido.

Lectura: En mi presentación han estado atentos. En la presentación de ellos como ya se conocen y han convivido juntos en cursos anteriores; algunos se han atrevido, «por lo bajo» a decir el mote de su compañero, o algunas gracias. También he detectado algunos muy tímidos, que les costaba mucho hablar o con la voz muy baja, intuyo que tienen autoestima o autoconcepto bajo. Por un lado he visto una parte muy interesados, participativos y otra parte más ajenos a lo que se estaba planteando, esto me ha hecho dudar sobre lo que estaba haciendo y cómo lo estaba haciendo a juzgar por el poco interés que adivinaba en algunos alumnos.

¹⁵⁶ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Esta diversidad es difícil de gestionar en la clase, pues mientras unos los ves estimulados, participativos, trabajando..., otros en cambio, no es todo lo contrario, pero hay una marcada diferencia con los primeros y esto te crea al menos, incertidumbre, cierta inseguridad.

Martes 24 de septiembre de 2002.

Lectura: Hay algunos comentarios o actitudes que se hacen en las clases sobre todo en las informativas, explicación del programa, de los contenidos. etc. me hacen sentirme mal.

Metalectura: La razón es por que esto implica no valorar el aprendizaje propio ni el esfuerzo del profesor para intentar conseguirlo.

Martes 14 de enero de 2003.

Lectura: A veces pienso que el programa no incide en las actitudes de los alumnos todo lo que me gustaría.

Las decisiones que tengo que tomar para que los alumnos mantengan el control no me gustan, me crean tensión.

Metalectura: A veces pienso que el programa no incide en las actitudes de los alumnos todo lo que me gustaría.

Las decisiones que tengo que tomar para que los alumnos mantengan el control no me gustan, me crean tensión.

Para mantener un nivel de trabajo mínimo o aceptable tienes que mantener una tensión importante durante toda la hora y esto consume mucha energía.

Martes 4 de marzo de 2003.

Para mantener un nivel de trabajo mínimo o aceptable hay que mantener una tensión importante durante toda la sesión de clase y esto consume mucha energía. Por lo que para el profesor, en estos casos el término bienestar, no sería la agradable sensación de estar a gusto, sentirse bien, sino que habría que ampliarlo a otras cuestiones no estrictamente sensibles: incluiríamos en bienestar cuestiones tan heterogéneas como poder desarrollar el trabajo, las relaciones interpersonales, la capacidad de poder seguir sus acciones y motivaciones habituales, y estas mayoritariamente para el profesor le vienen dadas por la aceptación de sus alumnos, por sus manifestaciones, por sus actuaciones.

Lectura: El hecho de que el grupo se manifestara de forma unánime y algunos alumnos pidieran disculpas de forma individual me ha provocado grandes emociones, sensaciones y sentimientos positivos.

Metalectura: Por la actuación de los alumnos tanto de forma individual como a título colectivo, hoy es de los días que mejor me he sentido en clase por que he comprobado que lo que hacemos con tanto esfuerzo, sirve para algo y tenemos recompensa y esto me llena como profesor pero la satisfacción es inmensa como persona. Porque vemos algún resultado en la tarea educativa, en el intento de transmisión de algunos valores que es lo que más nos mueve.

Martes 18 de marzo de 2003.

Lectura: Hoy en algunas fases de la larga sesión he tenido sentimientos negativos hacia el grupo. Algunos ya he comentado. Otro es que en el juego de Norte y Sur (en la comida), concretamente en la puesta en común del juego he visto acciones que para mí han supuesto un paso atrás en cuanto a los objetivos actitudinales del programa.

Después de la sesión me he sentido mal por que he tenido que levantar la voz a unos alumnos que no prestaban atención y que además yo he considerado que se reían de mí por que a causa de mi infección del dolor de muelas se me ha inflamado la cara y se me ha desfigurado bastante.

En el juego de la comida me he sentido muy desilusionado.

Metalectura: Esto lo evidencia el hecho de ver a niños que no levantan la mano para pedir intervención, otros chinchándose durante todo el rato, por lo cual he tenido que separar del grupo a unos cuantos, niños que dan la espalda al que habla, que no colaboran en la recogida del material...etc.

Es probable que el sentimiento de la sesión sea pesimista también por esta razón y esté exagerando todo un poco, ya que por mi estado cuando había un sonido un poco estridente o más alto de lo normal producía un dolor espantoso en mi cabeza y en mis encías.

Esperaba que alguno de cualquiera de los grupos dijera que no comían hasta que todo estuviera repartido equitativamente o alguna conducta solidaria que estuviese encaminada a un reparto justo. No he encontrado ninguna acción en este sentido por desgracia.

Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.

...sensaciones subjetivas de bienestar percibido...

En coherencia con el concepto de salud integral, entendemos la salud psicológica o mental como el estado psicológico de bienestar percibido (Sánchez Bañuelos, F. 1996: 51 y ss.)¹⁵⁷, y algunos parámetros de esta relación, pueden ser: «1. (General) Sensación subjetiva de bienestar general/ satisfacción con la vida 2. (Específicos) Estados de ánimo, Niveles de ansiedad y autoestima, y socialización».

Lectura: Hoy me he sentido muy bien.

La afirmación anterior no quiere decir tampoco que todo ha asido perfecto. He de reconocer que en este grupo quedan muchas cosas por mejorar.

Metalectura: Todo ha salido según lo previsto y sin estridencias. Por esta razón he dado gracias al grupo, intentando valorar y reforzar lo bueno de la sesión.

El hecho de que no haya sido una clase directiva y se les haya planteado los juegos y ellos los vayan haciendo in una supervisión tan directa por mí les hace sentirse más libres y espontáneos, y a mi me ha permitido estar algo más relajado.

Jueves 17 de octubre de 2002.

Ante estas subidas y bajadas el bienestar percibido, más que un estado real, se considera como una especie de ideal, al que tendemos, que parece que realmente nunca podemos ni podremos alcanzar.

Lectura: Hay algunos comentarios o actitudes que se hacen en las clases sobre todo en las informativas, explicación del programa, de los contenidos. etc. me hacen sentirme mal.

Metalectura: La razón es porque esto implica no valorar el aprendizaje propio ni el esfuerzo del profesor para intentar conseguirlo.

Martes 14 de enero de 2003.

¹⁵⁷ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

*Lectura: A veces pienso que el programa no incide en las actitudes de los alumnos todo lo que me gustaría.
Las decisiones que tengo que tomar para que los alumnos mantengan el control no me gustan, me crean tensión.
Para mantener un nivel de trabajo mínimo o aceptable tienes que mantener una tensión importante durante toda la hora y esto consume mucha energía.
Martes 4 de marzo de 2003.*

Las personas somos seres emocionales por naturaleza. Si las emociones se manifiestan en la gran mayoría de los actos humanos, se establece como condición indispensable, para comprender mejor a nuestros alumnos, el conocimiento de sus estados emocionales y los nuestros como profesores.

*Lectura: Hoy no me he sentido a gusto impartiendo la clase porque no encontraba receptividad por parte de los alumnos.
Metalectura: No solamente me he sentido mal por tener que cambiar la clase por los problemas con la lluvia o por que los alumnos hoy estuviesen especialmente inquietos y poco predispuestos al trabajo, a pesar de que estas últimas sesiones incluso los he tenido que felicitar por su buen hacer; me he sentido muy contrariado por la circunstancia del robo de un número importante de alumnos de pompones al final de clase, lo que me ha hecho pensar que el programa que estamos trabajando no sirve para nada.
Martes 18 de febrero de 2003.*

*Lectura: Disfruto viendo los alumnos disfrutar con las actividades y trabajar responsablemente.
Metalectura: Aunque con las consideraciones indicadas más arriba.
Martes 26 de noviembre de 2002.*

Entendemos mejor la aseveración de Cañavera, E. (2002)¹⁵⁸ cuando indica que «*las necesidades afectuosas se manifiestan generalmente por la idea de pertenecer a alguien o a algo, de alegría y felicidad, de confianza, valor y seguridad en sí mismo, de luchar, crear, tener éxito, de comprensión y bienestar*». Para el profesor no hay mayor satisfacción, que el comprobar como su trabajo tiene incidencia.

*Lectura: Hoy el grupo ha hecho que me sienta contento por varias razones.
Metalectura: La primera es por que los he visto activados, bastante motivados y centrados en el trabajo, la segunda por que todo lo que se ha programado se ha cumplido sin recortes y por último por que algunos alumnos me han felicitado al final por que les ha gustado mucho la clase.
Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.*

*Lectura: Me agrada la satisfacción mostrada por la actividad la mayoría del grupo.
Metalectura: He preguntado al final de la sesión lo que les parecía los talleres y a todos les han parecido muy útiles y prácticos, aunque prefieren más actividad.
Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI*

¹⁵⁸ Cañavera, Efraín (2002) *Desarrollo emocional del ser humano*. El Salvador. Editorial Biolúdica.

...el corazón tiene razones que la razón ignora...

Cuando la relación con los alumnos es uno de los aspectos potencialmente más gratificantes, en un número significativo de casos, esta comunicación está presidida por la tensión, por múltiples cuestiones. Por otra parte, la actividad educativa está saturada de responsabilidades. Es frecuente que el profesor se mantenga hipervigilante durante varias horas al día y que asuma funciones de control y de comunicador que le abocan al agotamiento profesional.

Lectura: Vivo las clases con una intensidad muy alta, con un trabajo duro y a veces es muy estresante.

Creo que estoy dedicando bastante tiempo (según los alumnos) a la explicación del programa y de sus diferentes secciones.

Metalectura: Hay alumnos muy quisquillosos, otros algo infantiles y tengo que estar gran parte de la sesión resolviendo pequeños problemas propios de la poca madurez o de su edad, pero que me hacen llevar unas clases incómodas.

Pienso que es interesante explicar esto, puesto que es la base de mi programa y este ha de quedar claro para que sea operativo. A pesar de que me estoy apoyando en las tutorías para reforzarlo, no sé ahora de qué otra forma hacerlo para evitar las explicaciones. También entiendo que todo esto es una novedad para ellos y para mí y todo cuesta un poco más esfuerzo por parte de todos.

Martes 22 de octubre de 2002.

La satisfacción laboral es necesaria para que cualquier persona se entusiasme con la tarea y rinda. En el caso de los educadores, el bienestar, además de fuente de salud, se proyecta sobre los alumnos. Los profesores que están a gusto con su labor infunden en los escolares un estado de ánimo favorable para que la actividad sea más interesante.

Lectura: En los días lluviosos siento una gran incertidumbre por que las sesiones para esta U. D. normalmente las preparo para trabajar en las pistas polideportivas y estos días tengo que retocar y adaptar bastante el plan de sesión, y en muchas ocasiones tengo que realizar otra totalmente diferente.

Metalectura: Las circunstancias por las que atravesamos los días de lluvia son muy negativas por que no siempre se pueden prever con seguridad y me hacen retocar y readaptar la programación. Esto pienso que afecta a mi seguridad, lo cual repercute también en los alumnos que intentan aprovechar esta circunstancia para realizar cosas que ellos quieran. (Deporte o actividades libres). Cosa que no es adecuada y menos aún en el gimnasio, por sus características.

Martes 25 de febrero de 2003.

Lectura: Cuando el nivel de activación y de participación del alumnado es mayor, como es el caso de esta sesión el grado de seguridad en lo que planteas te deja menos dudas y te ves más el camino correcto.

Metalectura: Me planteo esta reflexión por que cuando las cosas no salen como tú quieres, como es el caso de la sesión anterior acabas culpándote a

ti mismo y planteándote problemas en todas las dimensiones, tanto desde el punto de vista profesional como desde el humano.

Jueves 24 de abril de 2003.

...la autoestima, juega un papel importante en el equilibrio personal del profesor...

El autoconcepto y la autoestima juegan un importante papel en la vida del profesor. Los éxitos y los fracasos, la satisfacción de uno mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales llevan su sello. Tener un autoconcepto y una autoestima positivos es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento del profesor, condiciona sus expectativas ante sí mismo y ante sus alumnos y contribuye a su salud y al equilibrio psíquico.

Lectura: Este estado de incertidumbre y tensión provocado por la falta de continuidad me crea problemas personales de autoconcepto. Y de cierta incompetencia profesional.

Metalectura: Esta falta de continuidad en la dinámica y desarrollo general de la sesión con parones continuos, me crea cierta tensión e incertidumbre, a veces inseguridad. Si a esto le uno que hoy he cedido a la «presión» de los alumnos dejándoles unos 20 minutos de juegos y deportes libres a costa de hacer una pequeña modificación en la previsión de la sesión, y empezar la parte práctica de la siguiente U.D. el próximo día; el problema se agrava un poco. Esto lo hago por que considero que haciendo pequeñas concesiones las tensiones se pueden ir limando y de esta forma el proceso de Enseñanza-Aprendizaje se desarrolla con mayor fluidez, pero a la vez temo que sirva para que los alumnos eludan la responsabilidad de hacer lo que sea pertinente y busquen excusas para hacer en realidad lo que ellos quieran.

Martes 13 de marzo de 2003.

Lectura: He manifestado mi agradecimiento a todo el grupo por su arrepentimiento colectivo y particular de algunos alumnos reforzando la importancia de los valores.

Me he sentido muy realizado viendo a los alumnos divertirse y disfrutar con la actividad, tanto los de Educación Especial, como los del grupo de ESO.

Metalectura: Los valores es algo bastante lento de conseguir ya que tienen un lento calado pero lo mismo que tardan en asentarse es mucho el tiempo que tardan en desaparecer.

Son muchos los momentos en los que el profesor se siente incomprendido y «solo» en este proceso Educativo y a veces impotente, e incluso ineficaz; pero cuando ves a los alumnos disfrutar, alegres y que realmente se divierten y están estimulados, se olvidan los malos momentos, sobre todo cuando ves a dos grupos trabajar a lo unísono aunque cada uno tiene sus particularidades por la diversidad existente.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

3. COMPONENTE SOCIAL DE LA SALUD

El profesor está convencido de que la promoción de la salud en el centro, no sólo se ocupa de procurar el desarrollo de las habilidades individuales y la capacidad de la persona para influir sobre los factores que determinan su salud, sino que también incluye la intervención sobre el entorno, tanto para reforzar los factores que contribuyen al desarrollo de estilos de vida saludables, como para modificar aquellos que impiden ponerlos en práctica. Esta estrategia se ha resumido en la frase «*conseguir que las opciones más saludables sean las más fáciles de elegir*» (Nutbean, D.1986)¹⁵⁹.

Lectura: Noto que a veces se quedan un tanto extrañados cuando les hablo de valores, actitudes y hábitos en clase.

Cuando hago valer sus propias normas suelo preguntar a los afectados lo que les parece las sanciones impuestas, y éstos las encajan con cierta aceptación.

Metalectura: Me comentan que ningún profesor les habla de esto excepción hecha de su tutor, que les hace referencia a las normas, y formas de proceder de esta asignatura (E .F). También me comentan que ellos no sabían que todo lo que vemos en esta asignatura y lo que hacemos en clase es Educación Física.

Estoy dentro, donde se desarrollan los acontecimientos y quizás me haga falta verlo desde una perspectiva exterior para valorarlo de una forma más objetiva o con más distancia, pero en principio creo que esta puede ser una buena solución para resolver conflictos y poder convivir en el aula con cierta estabilidad.

Martes 20 de mayo de 2003.

a) Valores y actitudes que comporta la práctica de las actividades físico-deportivas

La Educación para la Salud debe contemplarse en el sistema de valores de la escuela incluyendo relaciones personales, modelos de comportamiento más frecuentes, actitudes del personal docente hacia el alumnado, el medio ambiente y otras características de la vida de la escuela. (Jensen, H. R. 1988)¹⁶⁰. Esto implica la necesaria reflexión con los alumnos y alumnas de sus hábitos, valores y conductas adquiridas en su medio socio-familiar desarrollando, si procede, un cambio en los conceptos que provocaría nuevas actitudes y comportamientos más sanos.

Pero el desarrollo de la Educación para la Salud debe fundamentarse no sólo en el estudio y adquisición de actitudes saludables, sino que los contenidos deben aprenderse de manera coherente, lo que sin duda conlleva a

¹⁵⁹ Nutbean, D. (1986) *Glosario de promoción de salud. Separata Técnica*. Sevilla. Consejería de Salud.

¹⁶⁰ Jensen, Hans Rask (1988) *La educación del consumidor en la escuela*. Vitoria. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

un aumento del interés del alumnado por conocer contenidos que mejoran su salud.

Lectura: He tenido una sensación agridulce, positiva por que vamos profundizando en la parte actitudinal del programa y los alumnos poco a poco la van entendiendo algo más y negativa por que es una parte que la considero importante en nuestra programación y siempre la tenemos que dar en situaciones adversas.

Metalectura: Me gustaría que los alumnos estuviesen más receptivos para trabajar este tipo de contenidos de tipo actitudinal en todas sus facetas para poder mejorar más en este aspecto, pero he de reconocer que «no es tiempo para la lírica».

Jueves 28 de noviembre de 2002.

Lectura: Hoy había previsto un Gran juego, una Gymkhana o «Para Crecer por dentro» que habíamos aplazado desde antes de Navidad pero ha llovido y tampoco se ha podido realizar. Hemos tenido que realizar otra sesión práctica de Resumen de la U. D.

Me satisface que los alumnos a pesar de las inclemencias quieran dar la clase práctica de E. F

Metalectura: Esto supone una acción Responsable a su favor por que la verdad es que con temperaturas próximas a 0º Centígrados no es muy agradable hacer ningún tipo de actividad en el patio.

Jueves 9 de enero de 2003.

El profesor siempre tiene presente la función social de la Educación para la Salud. Las actitudes y conocimientos que se van construyendo tienen una utilidad indiscutible para el educando y para la comunidad que les rodea. Tienen proyección en el propio centro educativo difundiendo propuestas que se deriven del estudio de temas de salud: actividades de sensibilización, elaboración de materiales divulgativos, tareas con un claro reflejo actitudinal orientadas a la salud...

Lectura: Sobre todos los valores que estamos trabajando en el programa señalados debajo de estas líneas, hemos trabajado diferentes aspectos en cada una de las estaciones de una forma insistente por parte de cada monitor que estaba en cada estación y por el profesor. Estos aspectos de tipo actitudinal están reflejados en el plan de sesión de este día del programa de forma explícita.

Metalectura: Aunque en cada juego se indica que aspecto relacionado con la salud han de trabajar y las actitudes relacionados con esto el concepto global de este valor tienen algunos problemas en comprenderlo, aunque no tanto las actitudes a través de las cuales se manifiesta.

Jueves 16 de enero de 2003.

Lectura: Hemos disfrutado con los alumnos y con la actividad.

Metalectura: Aunque salir con un gran número de alumnos siempre supone una gran responsabilidad para el profesorado por las razones que en apartados de otras sesiones anteriores ya hemos comentado; Pues para el profesorado también supone una liberación escapar de las aulas y se hace aconsejable este tipo de actividades planteadas en buena lid.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

b) RELACIÓN: La adquisición de unas pautas de conducta y relación positivas encaminadas a la cooperación, a la amistad y a la sociabilidad

Los estilos de vida, por su naturaleza subordinada a los sistemas de control social, están expuestos a influencias de diversa naturaleza, no sólo ligadas a las leyes de las relaciones sociales, sino también influenciados por otros sistemas, tales como los de la producción y los del consumo. Baste considerar la influencia de los medios de comunicación sobre las costumbres, que interfieren de manera constante introduciendo hábitos de vida que no son habituales, como el consumo de productos alimenticios preparados y comercializados a través de los medios de comunicación de masas. El entorno social tiene una influencia relevante en el campo que estamos tratando, por ello el profesor entiende que esta tarea de inculcar y concienciar al alumnado no puede afrontarse de manera aislada, sino que toda la comunidad en la que los alumnos están inmersos debería de colaborar.

Lectura: Hoy me he enojado porque en ocasiones durante la clase me he visto impotente y a los alumnos poco motivados.

Creo que falta tiempo para reflexionar tanto a los alumnos como al profesor sobre las cosas que hacemos sobre todo en cuanto a los valores se refiere.

Metalectura: Creo que se sienten muy extraños cuando hablo de valores y me miran con caras raras. A veces me siento como un «francotirador», haciendo demasiado énfasis en aspectos relacionados con los valores, actitudes y hábitos. Posiblemente si todos los profesores del ciclo trabajáramos en el mismo sentido seríamos más operativos, porque yo al estar solo trabajando de esta forma en este campo, pongo quizás, demasiado énfasis en mi programa en este aspecto y esto puede ser incluso contraproducente.

Cuando un profesor toma todo su interés en un trabajo y no ve implicación ni correspondencia, ni siquiera comprensión de quienes lo van a recibir me produce una situación un poco frustrante, que provoca cierto desencanto e incluso enojo. El ritmo al que estamos sometidos para intentar cumplir lo que nos proponemos, más el ritmo con el que recibimos y despedimos los grupos durante las jornadas es tan alto, que no permite crear el clima y el ambiente necesario para reflexionar de forma profunda sobre los valores, hábitos y actitudes.

Martes 22 de abril de 2003.

Hay que dar un enfoque positivo de la Educación para la Salud. Ofrecer al alumnado el mayor número de posibilidades y alternativas que permitan su desarrollo sano e integral como persona. Una manera de mostrar el aspecto positivo de la Educación para la Salud es poniendo énfasis en las ventajas de las tareas cooperativas y su influencia en los comportamientos saludables, antes de mostrar los inconvenientes de las conductas negativas.

Lectura: Les he recordado que si estamos haciendo juegos cooperativos es precisamente para que todos cooperemos.

Metalectura: Por lo tanto no me gusta ver que gente se excluye de los juegos y otros que excluyen, aunque sea una minoría, en un caso y en el otro.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Lectura: Conocimiento de conceptos básicos sobre la fuerza y aplicación de éstos, además de considerar la salud del compañero y la propia procurando no causar ningún daño en los ejercicios, ni a nosotros ni a ningún compañero.

Metalectura: Como he comentado no siempre se presta toda la atención necesaria, ni siquiera por el control de la propia salud, pero no ha habido ningún aspecto negativo a resaltar, ni lesión propia o ajena.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.

Lectura: Esta actividad ha sido muy interesante tanto para los alumnos como para los profesores que hemos asistido.

Metalectura: Porque ha posibilitado una mayor relación del equipo de profesores entre ellos y de éstos con todos los alumnos fuera del ámbito estrictamente académico, una mayor cercanía posibilitada por actividades en las que no tienen que ser evaluados pero tan enriquecedoras o más que las clases ordinarias mas o menos estrictas.

Viernes 13 junio de 2003.

La salud es un valor y hay que tener en cuenta además de la dimensión personal (cómo sentimos e interpretamos la realidad que nos rodea), la dimensión social, ya que la última finalidad de la educación para la salud es el respeto y adaptación a una sociedad democrática, abierta plural y sana.

Los valores sirven de punto de referencia y por lo tanto marcan la pauta de actuación ante distintas situaciones. Estos serán especialmente importantes en la adolescencia, donde se ha de conseguir que la presión de grupo no sea negativa sino positiva.

Lectura: He estado toda la sesión aportando ideas, y colaborando con los alumnos en la elaboración de sus trabajos.

Metalectura: Esta actividad la hemos planteado así para que se asocien de forma totalmente libre y para comprobar la capacidad que tienen de relacionarse y de trabajar durante un gran espacio de tiempo conjuntamente.

Jueves 8 de mayo de 2003.

Lectura: A veces tenía que levantar la voz para que me escucharan, e incluso gritar mientras preparaban sus actuaciones.

Sorpresa grata al no encontrar ni una sola protesta por los juicios de cualquiera de los componentes del tribunal.

Metalectura: Estaban tan ensimismados en lo suyo e incluso un poco estresados que no nos enterábamos cuando tenía que dar alguna información general. Mi interpretación es positiva ya que, aunque pudo haber alguna excepción, los alumnos estaban centrados en sus trabajos. Como ya hemos comentado la forma de evaluación ha sido un acierto a juzgar por los acontecimientos.

Martes 13 de mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal.

4. IDEALES Y UTÓPICOS, EMOCIONALES, INTELECTUALES

Los tres modelos clásicos de fomentar la salud: el modelo médico-biológico, el psicológico y el sociocrítico, presentan diferentes visiones de ésta dentro de la Educación Física. Ninguna de ellas a nuestro juicio, posee la solución total a los problemas de la actividad física y la salud y cada una tiene sus puntos flacos y fuertes y sitúa los problemas dentro de sus propias coordenadas, aportando también soluciones diferentes. Desde el punto de vista del profesor, el presente y el futuro pasa por adoptar una «*perspectiva holística*» que consiga integrar los tres modelos anteriores de la forma más coherente posible.

...las piezas del puzzle acaban por encajar...

Muchas de las informaciones que el alumnado recibe a través del entorno social, principalmente por los mensajes emitidos desde los medios de comunicación y que tienen relación con la salud, son erróneos en su concepción y en sus objetivos. A este respecto Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992: 77 y ss.)¹⁶¹ indican que «*el abuso en las dietas y la búsqueda de la delgadez asociada a la actividad física y la salud, así como los productos, programas, imágenes y símbolos que rodean a la actividad física y la salud requiere dotar a los alumnos y alumnas de recursos y capacidades que les permita ser consumidores críticos. Esto exige del profesorado una sensibilidad especial porque está vinculado a aspectos morales y éticos y también una reflexión previa de lo que supone favorecer la conciencia crítica*».

Queda claro que no es algo que pueda enseñarse como si fuera un conjunto de conocimientos teóricos, sino que es un proceso que ocurre en la mente de quienes se implican en las actividades que la hacen posible. El profesor puede influir en este proceso con la selección y/o elaboración de materiales curriculares y actividades vinculadas a la realidad cotidiana del alumnado. Kirk, D. señala que (1990)¹⁶² «*la teoría y evaluación de algunas experiencias escolares que han intentado promover la conciencia crítica señalan a las experiencias reflexivas (discusiones, comentarios escritos, reflexiones personales, etc.) como actividades clave para cuestionar y sacar a la luz las distorsiones y contradicciones que existen alrededor de la actividad*

¹⁶¹ Devís Devís, José y Peiró Velert, Carmen (1992) «Una propuesta escolar de educación física y salud» en J. Devís Devís, José y Peiró Velert, C. (eds.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. INDE Publicaciones.

¹⁶² Kirk, David (1990) *Educación física y currículum*. Valencia. Universitat de Valencia.

física y la salud y que se relacionen con procesos socioeconómicos y culturales más amplios».

Lectura: He intentado inculcar la idea de Respeto, Salud y Responsabilidad en las salidas a la naturaleza.

Me agrada la satisfacción mostrada por la actividad la mayoría del grupo.

Metalectura: He de concienciar a los alumnos de la importancia de la relación armoniosa entre la naturaleza y el hombre de cara al futuro de ambos.

He preguntado al final de la sesión lo que les parecía los talleres y a todos les han parecido muy útiles y prácticos, aunque prefieren más actividad.

Jueves 15 de mayo de 2003. «Juego para crecer por dentro» VI.

Lectura: He sentido una sensación agradable al comprobar que estaban bastante motivados haciendo las diferentes actividades.

Metalectura: Es una situación placentera comprobar que el esfuerzo en cuanto a la inversión de tiempo y al desligue de medios tanto humanos como materiales tiene justificación si vemos a los niños plenos de alegría y felicidad.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Todas las piezas del puzzle que conforman un programa de educación en valores a través de la intervención con juegos cooperativos y que ha configurado el diseño, el desarrollo y evaluación del currículum parecen encajar a juzgar por las manifestaciones vertidas en el diario del profesor.

Lectura: Hoy después de la situación especialmente tensa atravesada durante la semana por los pompones me he sentido bien.

El hecho de que sea una actividad para trabajar resistencia, donde han estado toda la hora buscando pistas ha hecho que tenga que tomar menos decisiones interactivas.

Metalectura: Quizás esta circunstancia ha incidido en que hayan respondido estupendamente a las actividades propuestas y a su estado de motivación.

Las acciones y decisiones preactivas en esta sesión han sido bastante laboriosas y las interactivas han estado relacionadas con el control y reparto de hojas donde estaban situadas las postas, que es mucho más relajante que si hubiera sido una sesión más directiva.

Jueves 20 de febrero de 2003.

Lectura: El hecho de que el grupo se manifestara de forma unánime y algunos alumnos pidieran disculpas de forma individual me ha provocado grandes emociones, sensaciones y sentimientos positivos.

Metalectura: Por la actuación de los alumnos tanto de forma individual como a título colectivo, hoy es de los días que mejor me he sentido en clase por que he comprobado que lo que hacemos con tanto esfuerzo, sirve para algo y tenemos recompensa y esto me llena como profesor pero la satisfacción es inmensa como persona. Porque vemos algún resultado en la tarea educativa, en el intento de transmisión de algunos valores que es lo que más nos mueve.

Martes 18 de marzo de 2003.

La utilización de materiales curriculares escritos plasmados en las diferentes secciones en el transcurso del programa (Nuestro libro de oro, valoro

mis valores, le pongo una imagen, aprender a ser, llevo el control de mis clases...) los fundamenta Gimeno Sacristán, J. (1991: 9 y ss.)¹⁶³ en que «*son elementos clave que definen formas concretas de desarrollar el currículum de la asignatura, en este caso los contenidos de salud*». En sí mismos no son elementos educativos, sino que el significado educativo se alcanza cuando se combina con estrategias metodológicas y dentro de un determinado proyecto curricular o educativo. Los materiales curriculares son mediadores entre el contenido curricular seleccionado y la práctica educativa, sirven para realizar actividades y transmiten valores y conocimiento intencionado e intencionadamente.

Lectura: Trabajo interdisciplinario.

Metalectura: He dejado algunos folletos relacionados con la salud a parte de lo que ellos han buscado por su cuenta.

Esperaba que hubieran trabajado más en su casa, pero la verdad es que la temática relacionada con la salud era bastante recurrente en torno a temas como la actividad física, la higiene, las drogas y poco más.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

Lectura: Me han sido útiles las informaciones de las tres entrevistas grupales para hacer una valoración final.

Metalectura: Pero sobre todo las entrevistas individuales hechas en las tres evaluaciones y principalmente el cuestionario de autoevaluación.

Miércoles 18 junio de 2003. Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª Evaluación).

¹⁶³ Gimeno Sacristán, José (1991) «Prólogo» en L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

Cada escuela puede convertirse en promotora de salud y toda escuela promotora de salud puede responder al reto de mejorar y apoyar la educación y la salud de los/as estudiantes y la del personal de enseñanza
 Organización Mundial de la Salud

VALOR:	SALUD
CAMPO:	5.4.- CURRÍCULO
CATEGORÍAS:	1. Objetivos.
	2. Contenidos.
	3. Actividades, tareas.
	4. Metodología.
	5. Evaluación.
	6. Recursos, materiales, instalaciones.
	7. Contexto curricular.

Una de las mayores preocupaciones de la sociedad española actual es la sensibilización sobre la necesidad de crear hábitos de vida saludables que permitan una vida sana plena. Los objetivos para alcanzar esta meta se recogen en las diferentes etapas educativas.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía contempla la educación para la salud como un eje transversal del currículo. Forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y se encuentra presente en los diversos niveles y etapas del sistema educativo, puesto que es uno de los pilares principales de la formación y madurez de las personas.

En Educación Primaria aparece formulado el objetivo general de etapa como *«Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo aceptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida»*.

En Educación Secundaria aparece formulado el objetivo general de etapa como *«Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana»*.

El comportamiento respecto a la salud está influenciado por diversos factores como son: actitudes, conocimientos, creencias, valores, contexto social y económico.

El marco escolar, el medio ambiente, las relaciones sociales entre alumnado, familias, profesorado y personal no docente, constituyen una serie de experiencias y mensajes con una influencia educativa muy importante. La escuela entera ha de ser promotora de salud. El docente es un agente de salud, como lo es todo ciudadano, espejo en el que el niño y la niña se ven reflejados.

Pero enseñar contenidos no es suficiente, pensar que una falta de conocimientos es la base de malos hábitos es hacer una aplicación restrictiva del concepto de educación. La educación ha de verse como un proceso de crecimiento en actitudes y hábitos que ayudarán a modificar un comportamiento.

1. OBJETIVOS

...los objetivos sugieren formas para alcanzar los propósitos establecidos...

En general, los objetivos pretenden atender a las diferentes manifestaciones de alumnos y alumnas con un modelo sistemático y regular de evaluación continua, diferenciando las dimensiones para lograr un óptimo desarrollo moral según el momento evolutivo de cada uno. Por otra parte, permiten informar sobre logros obtenidos y ofrecer alternativas para mejorar aquellos aspectos que necesiten ser reforzados.

En la Conferencia Europea de Educación para la Salud (EPS)¹⁶⁴, celebrada en Dublín (febrero de 1990), se recomendó la inclusión de contenidos específicos en las enseñanzas obligatorias para:

- que se favorezca el «*autocuidado*».
- que se adopten estilos de vida más saludables.
- implicarse individual y colectivamente en la transformación del entorno natural y social, con el fin de crear condiciones más saludables.

¹⁶⁴ Red Telemática Averroes de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *Temas Transversales*.

Para ello, insiste en que es necesario facilitar:

- un conocimiento básico e integral del ser humano.
- un conocimiento de las diversas medidas higiénicas y terapéuticas que se pueden adoptar, tanto para favorecer los procesos vitales como para prevenir las enfermedades o defenderse de ellas una vez instauradas.
- un conocimiento de los recursos existentes destinados a facilitar el cuidado de la salud en cada medio concreto.

El currículo de Educación Física para Educación Secundaria Obligatoria (1992)¹⁶⁵ expresa un profundo interés por fomentar la salud del alumnado. En los objetivos de área queda clara esta preocupación.

1. Conocer y valorar su cuerpo y mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor.
3. Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento vivencial.
4. Conocer, disfrutar y respetar el medio natural.
5. Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.
6. Planificar y realizar actividades adecuadas a sus necesidades y adoptar hábitos de alimentación, higiene y ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.

En el diario del profesor, hay una preocupación explícita por el mayor o menor grado de cumplimiento de los objetivos. Esta preocupación aparece más patente en los primeros meses de curso, difuminándose posteriormente a medida que avanza el programa.

Lectura: Aunque hemos completado las tareas que teníamos previstas me temo que los objetivos no se cumplen en su amplitud, sobre todo los de tipo actitudinal.

La estructura tan rígida de los horarios no te permite hacer lo que tú quieres por lo que es necesario conseguir acuerdos con tutor del curso para utilizar alguna Tutoría o con la profesora de Inglés o Expresión Plástica que son los siguientes después de las clases de E. F. de este curso.

Metalectura: Uno de mis retos por tanto es darle la vuelta a esta situación durante todo el curso.

El estar sujeto a la excesiva rigidez de los horarios a veces no te permite realizar actividades y emplear recursos que serían muy interesantes en el programa.

Martes 8 de octubre de 2002.

Lectura: No ha pasado lo mismo con los objetivos sobre todo los procedimentales, por que el nivel de ejecución o de competencia motriz es muy bajo en algunos niños.

¹⁶⁵ Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Decreto 106/92 por el que se establecen las Enseñanzas para E.S.O. Anexo de Educación Física. BOJA núm. 53. CEJA. Sevilla.

Metalectura: Pues hay algunos alumnos que tienen poco nivel, y desde el punto de vista motriz no podemos tener muchas pretensiones en unas pocas clases, con personas que no han visto un balón de fútbol.

Martes 26 de noviembre de 2002.

Otra de las estrategias seguidas para incrementar su motivación hacia los objetivos y contenidos que conforman la Unidad Didáctica de salud, ha sido el activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar. El plantear al alumnado una serie de actividades novedosas, atractivas en su forma y en su contenido, plantear actividades que les puedan permitir incorporar sus saberes previos de modo que logren un aprendizaje significativo en la resolución de problemas planteados, no sólo por el profesor, sino también por ellos mismos. Estas actividades deben estar diseñadas para lograr captar la atención del alumnado durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Lectura: Un juego de este tipo ayuda a conseguir los objetivos y contenidos y a fijarlos y potenciarlos.

Metalectura: Supone un nivel de motivación o de activación diferente al habitual, novedoso para el alumnado. Esto es a base de un gran despliegue de medios materiales, humanos, y de inversión en tiempo, pero que tiene, sin duda, sus resultados en cuanto a la consecución de los objetivos planteados y en cuanto al clima de cooperación y colaboración entre alumnos de varios grupos en los que se integran alumnos con N.E.E. que interactúan sin ningún problema.

Jueves 16 de enero de 2003.

Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están más permeables para asimilar tanto los objetivos como los contenidos.

Metalectura: Esta permeabilidad permite conseguir tanto los objetivos como completar los contenidos con una mayor facilidad. También realizar una crítica de una manera más reflexiva y constructiva.

La motivación es intrínseca y positiva, al competir contra las pruebas y no contra los compañeros ya que todos intentan conseguir el objetivo al final hace que exista una mayor cohesión de grupo.

Jueves 6 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» III.

Lectura: Los objetivos y contenidos básicos previstos para la E. F. lo hemos cumplido por la motivación especial de la actividad.

Metalectura: Pues el senderismo se ha realizado disfrutando de la naturaleza y de la compañía de los compañeros, de la misma forma hemos hecho un trabajo de resistencia aeróbica que los alumnos han entendido y hemos visto también aspectos diferentes de salud y de Primeros auxilios que venían a cuento con la actividad que hemos realizado.

Jueves 10 de abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

2. CONTENIDOS

...la salud es un recurso para la vida diaria, no el objetivo de la vida...

La salud, se trata de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas (OMS, 1986)¹⁶⁶. De acuerdo con el concepto de la salud como derecho humano fundamental, la Carta de Ottawa destaca determinados prerrequisitos para la salud, que incluyen la paz, adecuados recursos económicos y alimenticios, vivienda, un ecosistema estable y un uso sostenible de los recursos. El reconocimiento de estos prerrequisitos pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre las condiciones sociales y económicas, el entorno físico, los estilos de vida individuales y la salud. Estos vínculos constituyen la clave para una comprensión holística de la salud que es primordial en la definición de la promoción de la salud.

La preocupación del profesor respecto a los contenidos a enseñar es clara, entiende que es necesario que el alumnado necesita conocer su propio cuerpo, su funcionamiento, su psiquismo. Conocer los mecanismos fisiológicos, emocionales y psicológicos básicos que permiten cuidarse, respirar, crecer, moverse, sentir, gozar, pensar, soñar, expresarse, en definitiva enriquecerse en sensaciones y sentimientos.

Sin este conocimiento difícilmente podrá el alumnado aspirar a ser autónomo en el cuidado de su salud. Pero comprenderse como personas, tanto en salud como en enfermedad, no es suficiente para atender su salud. Todos, necesitamos, además, entendernos y comprendernos en relación con el medio, las otras personas y la cultura del entorno. Conseguir que las personas sean cada vez más autónomas y solidarias en el cuidado de su salud y la de los demás, que tengan capacidad para elegir las opciones más sanas, que se impliquen en la transformación de los factores sociales que inciden en la salud, que tomen parte activa en la creación de entornos cada vez más saludables ... etc., es algo imposible de abordar sin inscribir la Educación para la Salud en un proceso formativo global, acorde con los valores que este planteamiento promueve. Sin embargo, este claro convencimiento del profesor, no ha calado aún en sus alumnos.

¹⁶⁶ Organización Mundial de la Salud (1986) *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. OMS. Ginebra.

Lectura: En esta parte de la sesión me han preguntado que si vamos a jugar al fútbol con bastante interés e insistencia, tanto los niños como las niñas.

Metalectura: Adivino que este tipo de contenidos no son los más atractivos para la Educación Física, pues he notado cierto desinterés por parte de algunos alumnos sobre todo al final de la sesión, Pues no es esto lo que esperaban de la sesión. De cualquier forma el título de esta Unidad Didáctica es: Dejamos las cosas claras.

Jueves 26 de septiembre de 2002.

La Educación Física no sólo debe contribuir a mejorar la salud del alumnado, dirigiendo los esfuerzos educativos al carácter preventivo y de bienestar asociados a la práctica de actividad física, sino que también debe contribuir a la promoción de la salud. Es decir, incluir todo lo que contribuya a la adquisición de estilos de vida y entornos saludables, por parte del alumnado, más allá del periodo escolar. Por lo tanto la Educación Física debería recoger la práctica de actividades físicas (procedimientos) y también las actitudes, el conocimiento y la conciencia crítica que envuelve a la citada práctica y le resulten útiles en el presente y el futuro.

...contenidos con base conceptual...

Ya hemos indicado en otros análisis que los contenidos de base conceptual son poco apreciados por el alumnado. Todo lo que para ellos no implique movimiento dista mucho de ser aceptado y comprendido como contenido de Educación Física. Pero el profesor entiende que es necesario este conocimiento para conseguir los objetivos propuestos.

Lectura: A veces no interiorizan la importancia de la actividad de cara a esta, la realizan pero no son conscientes de para qué sirve. Ni quieren saberlo.

Metalectura: Realizan la actividad pero no son conscientes de para qué sirve, ni quieren saberlo.

Martes 4 de febrero de 2003.

Lectura: Noto que a los alumnos no les gusta que hable en la parte de información inicial de los aspectos conceptuales de la sesión. Quieren empezar rápidamente la sesión.

Metalectura: Intentaré hacerlo de forma solapada en periodos de descanso o entre los ejercicios.

Jueves 6 de febrero de 2003.

Diferentes estrategias como la de reducir la información conceptual y darla a principio y final de la sesión, es aceptada por el alumnado y permite mayor atención hacia estos contenidos.

Lectura: Hoy he cambiado y he dado toda la información referente a conceptos y valores al final de la sesión, al principio solo he dado una información inicial muy breve.

Hemos conseguido los objetivos planteados y hemos completado los contenidos propuestos.

Metalectura: Lo he planteado así por que he comprobado a lo largo de las últimas sesiones los alumnos no eran muy receptivos a los planteamientos relacionados con los conceptos y los valores, y empezábamos la sesión con cierta desgana. Ofreciendo este tipo de información al final de la sesión cuando están bastante mas cansados, se muestran más receptivos a este tipo de información, están más callados y pienso que con mayor predisposición.

Esta razón comentada anteriormente creo que ha contribuido a conseguir los objetivos y contenidos propuestos.

Jueves 24 de abril de 2003.

También el trabajo interdisciplinar contribuye a comprender la importancia que tiene el conocer y entender los marcos conceptuales de las actividades prácticas que trabajan.

Lectura: Han estado trabajando los lemas que se inventaron en clase y algunos aspectos trabajados en clase relativos a la salud.

No entienden como en la hora de plástica se pueden trabajar dibujo ni a la hora de E. F. se pueda trabajar con cosas de plástica (Especialmente esto último).

Metalectura: Creo que no han investigado lo suficiente sobre el tema de la salud por eso he tenido que dejar unas fotocopias para darles ideas.

El trabajo interdisciplinario creo que se complementa muy bien porque tiene como ventaja que en las dos horas les da tiempo a realizar mejor la actividad.

La E. F aporta la temática a trabajar y una reflexión sobre el tema que nos ocupa y Expresión Plástica aporta la técnica de los colores como recurso de trabajo.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

Lectura: Han traído los carteles y dibujos que habíamos realizado en la clase anterior y lo hemos estado poniendo en el gimnasio.

Metalectura: No he realizado todo lo que tenía previsto en la sesión por las razones comentadas con anterioridad.

Martes 13 de marzo de 2003. Comienzo de la UNIDAD .DIDÁCTICA Nº 5. Decoración del gimnasio con los dibujos sobre salud y actividad física.

...contenidos con base procedimental...

La Educación para la Salud implica una acción ejercida sobre el alumnado o sobre un grupo, acción aceptada e incluso buscada por ellos, para modificar profundamente sus maneras de pensar, de sentir y de actuar, de forma que desarrollen al máximo sus capacidades de vivir, individual y colectivamente, en equilibrio con su entorno físico, biológico, emocional y socio-cultural.

Lectura: Creo que contribuye este tipo de ejercicios a interiorizar desde el punto de vista cognitivo la importancia de la Salud.

Metalectura: Aunque por otra parte, tampoco sea determinante un solo ejercicio de este tipo, por eso intentamos hacerlo utilizando otras secciones

que ayudan a reforzarlo, abordando la interiorización de éste concepto por diversas bandas.

Jueves 30 de enero de 2003.

Consideramos que para transmitir un mensaje de salud y que este pueda ser reafirmado, se hace necesaria la repetición del mismo y si se hace durante un periodo largo puede producir un cambio de conducta. Esto inicia una labor sin asegurar que se modifique, luego no es educación para la salud. Al estar trabajando en la educación de grupos, se consiguen mejor los cambios de actitudes y conductas y se llega mejor a los niveles de conciencia. Se facilita el proceso de comunicación por la relación personal entre el profesor y el alumnado.

Lectura: Se va tomando una mayor conciencia de la importancia del calentamiento por parte del grupo.

Metalectura: De aquí para atrás he tenido la sensación de que consideraban el calentamiento una pérdida de tiempo ahora creo que lo valoran más por que tienen un mayor conocimiento de éste.

Jueves 14 de noviembre de 2002.

Lectura: Importancia del calentamiento y de la frecuencia cardiaca.

Metalectura: Toman la frecuencia cardiaca y se interesan por lo que esto significa.

Martes 19 de noviembre de 2002.

Lectura: Hemos completado todos los contenidos.

Metalectura: Ha sido fácil gracias a la motivación y activación de los alumnos, realizar actividades que les agradan es un seguro de supervivencia en el aula.

Martes 26 de noviembre de 2002.

...contenidos con base actitudinal...

La salud es un valor y hay que tener en cuenta además de la dimensión personal (cómo sentimos e interpretamos la realidad que nos rodea), la dimensión social, ya que la última finalidad de la educación para la salud es el respeto y adaptación a una sociedad democrática, abierta plural y sana.

Los valores sirven de punto de referencia y por lo tanto marcan la pauta de actuación ante distintas situaciones. Estos valores serán especialmente importantes en la adolescencia, donde se ha de conseguir que la presión de grupo no sea negativa sino positiva.

Así pues, entendemos que la «Educación para la Salud» es un proceso de formación, de responsabilidad del alumnado a fin de que adquiera conocimientos, actitudes y hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, se trata de responsabilizar al alumnado y

prepararlo para que, poco a poco, adopte un estilo de vida lo más sano posible, a través de la adquisición de hábitos y prácticas saludables.

Lectura: Una parte esencial de cada una de las pruebas es el aspecto actitudinal como queda reflejado en el plan de sesión de una forma explícita. Han tomado conciencia de algunos aspectos relacionados con la higiene, la alimentación, el ejercicio físico, la recuperación...etc.

Metalectura: Aunque la toma de conciencia mencionada varía en función de los diferentes individuos.

Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).

Lectura: No todos los alumnos se han expresado de forma desinhibida.

Metalectura: Para procurar ese equilibrio Psicofísico pretendido es necesario actuar con más libertad y sin complejos, que es la forma de actuación de unos pero no de otros.

Jueves 8 de mayo de 2003. Actividad Extraescolar IV: Sesión de bailes de salón: El pasodoble.

Lectura: Hemos conseguido completar los contenidos, aunque no con la intensidad que me hubiera gustado. Objetivos. Conocer algunos juegos alternativos que se pueden practicar como actividades en la naturaleza y responder algunas preguntas relacionadas con la conciencia ecológica y la salud.

Metalectura: Contenidos. El acierto a las preguntas planteadas ha sido desigual, no las sabían todas pero sí la mayoría, de cualquier forma esto era lo que menos le interesaba del juego puesto que querían pasar rápidamente a la acción.

Martes 20 de mayo de 2003.

3. ACTIVIDADES, TAREAS

La triple perspectiva de los contenidos de enseñanza, no significa que estos , de forma obligada tengan que ser tratados en las tres categorías, sino que permite la reflexión del profesorado sobre las distintas dimensiones de estos para decidir el enfoque al enseñarlos y el uso de la estrategia más adecuada.

Lectura: En las sesiones priorizamos la salud por encima de la actividad, como es lógico, pero si no hay razones de salud para no hacer una actividad, nadie puede sentarse, sin más.

Metalectura: Algunos alumnos achacan problemas de salud para evitar hacer la actividad y esforzarse. Por esta razón hemos acordado que cualquier problema al respecto se justifique mediante una valoración médica.

Jueves 7 de noviembre de 2002.

Lectura: No hemos trabajado con la intensidad que yo deseaba.

Se ha ido debilitando mucho la intensidad y el interés en el trabajo a medida que ha ido avanzando la hora.

Metalectura: Por las razones ya expuestas, por lo que no hemos podido realizar todo el trabajo que me había propuesto para esta sesión.

Jueves 30 de enero de 2003.

Según San Martín, H. (2004)¹⁶⁷, «todo ser humano tiene capacidad de aprender y cambiar, sea cual sea». Esto nos garantiza el hecho de que cualquier persona normal puede, aprender lo que el educador transmite pero existen muchos factores que influyen sobre el aprendizaje (motivación, percepción, memoria, medio donde se realiza y esfuerzo individual).

*Lectura: Hoy se han conseguido realizar todas las actividades.
Metalectura: Se ha jugado incluso al final un juego de fútbol acuestas muy divertido. He podido comprobar que han disfrutado bastante.
Jueves 23 de enero de 2003.*

*Lectura: Ha venido muy bien esta Actividad Extraescolar relacionada.
Metalectura: Verdaderamente sirve como una actividad de refuerzo a los contenidos trabajados en la U.D dedicada a los deportes colectivos, donde actualizamos lo visto en clase a través de situaciones reales de competición, también comprobamos el comportamiento de jugadores, público, jugadores, entrenadores, árbitros, etc. en estas circunstancias.
Domingo 26 de enero de 2003.*

Las tareas globales permiten al profesor trabajar las tres piedras angulares de la Educación para la Salud, esto es: las relaciones sociales, el cuidado de sí mismo, la participación y compromisos adquiridos con el entorno y la comunidad. Gray, G. y Monnot, A. (1998)¹⁶⁸ consideran que una educación para la salud debería tener las siguientes características:

- *Considerar todos los aspectos de la vida del centro educativo y sus relaciones con la comunidad.*
- *Basarse en un modelo de salud que incluye la interacción de los aspectos físicos, mentales, sociales y ambientales.*
- *Que se centre en la participación activa de los alumnos, con una serie de métodos variados para desarrollar destrezas.*

La tarea más global de la que disponemos en Educación Física es el juego, y su utilización en nuestras clases nos proporciona las estrategias globales que nos interesan.

*Lectura: Este juego es bastante completo, pues nos sirve de repaso de todo lo trabajado a todos los niveles (conceptual, procedimental y actitudinal).
Metalectura: Aunque noto que se recrean más en el aspecto lúdico-festivo.
Martes 13 de febrero de 2003. «Gran Juego» o «Juego para crecer por dentro» II. (Gymkhana).*

¹⁶⁷ San Martín, Hernand (2004) *Metodología de la Educación. El proceso de enseñanza.* www.perso.wanadoo.es.

¹⁶⁸ Gray, G. y Monnot, A. (1998) *Promoción de la Salud en los Centros de Educación Secundaria de Europa.* Guía Práctica. Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud. M.E.C. y Ministerio de Sanidad y Consumo.

Lectura: Existe una mayor desinhibición cuando se hacen imitaciones de ritmos y bailes.

Metalectura: Cada vez también se nota más normalidad en la exteriorización de vivencias y sensaciones.

Jueves 24 de abril de 2003.

4. METODOLOGÍA

La consecución de metas a corto o largo plazo que se propongan los alumnos y alumnas debe ser orientada por el profesor, de modo que éstos sientan que no están solos, pero que pueden realizar muchas actividades sin necesidad de ayuda. Por ello, el profesor debe estar atento para desarrollar estrategias de intervención, trabajar con la experiencia de los alumnos y la suya propia, darles oportunidades diversas para que sean los protagonistas en la búsqueda de distintas metas y en la integración de lo que ya saben con lo nuevo que descubran y obtengan de sus esfuerzos. Por ello, el docente estará pendiente de que sus estrategias didácticas para aumentar la motivación conduzcan su trabajo a la posibilidad de elección de actividades, asimilación de contenidos nuevos, esfuerzo por conseguir el éxito evitando el fracaso...

Lectura: Esta sesión los he notado un poco «raros» en cuanto a la metodología en la que utilizamos el juego cooperativo para desarrollar los contenidos.

Metalectura: Es como si estuviesen a la espera de encontrarse un juego donde tengan que ganarle a otro equipo o a otros compañeros. Lógicamente les sorprende que a estas alturas del curso no haya planteado, todavía actividades competitivas.

Jueves 31 de octubre de 2002.

Lectura: Hemos conseguido tanto los objetivos como los contenidos.

Metalectura: Ha contribuido la organización de los alumnos en la sesión tanto a la hora de realizar el test como la parte dedicada a la elasticidad al final de la clase. Pues este tipo de organización en hilera en un caso y en semicírculo en el otro permite menos posibilidades de comunicación entre los alumnos y de alboroto también.

Jueves 24 de octubre de 2002.

Es posible argumentar que todo comportamiento o actividad de un alumno tiene alguna influencia sobre la salud. En este contexto, puede ser útil distinguir entre los comportamientos que se adoptan deliberadamente con el fin de promover o proteger la salud, y aquellos que puedan adoptarse con independencia de las consecuencias que puedan tener para la salud. Las conductas orientadas hacia la salud se distinguen de las conductas de riesgo, en que estas últimas son comportamientos asociados a una mayor susceptibilidad para una causa específica de mala salud. Las conductas orientadas hacia la salud y las conductas de riesgo, a menudo se agrupan en

unos patrones más complejos de comportamientos conocidos como estilos de vida.

La comunicación para la salud es una estrategia clave destinada a informar al alumnado sobre aspectos concernientes a la salud. El uso de diferentes estilos de enseñanza, sobre todo los más socializadores, además de otras innovaciones metodológicas (Secciones de nuestro programa), para difundir información sobre salud entre el alumnado, aumenta la concienciación sobre aspectos específicos de la salud individual y colectiva y sobre la importancia de ésta en su desarrollo.

Lectura: Hoy se ha cumplido todo lo propuesto.

Si planteamos un Estilo de Enseñanza cognitivo algunos se aburren porque asimilan a clases en el aula. No tienen paciencia para escuchar, parece que tienen prisa por hacer actividades, pero a su libre albedrío.

Metalectura: Cuando se consigue realizar la sesión en su integridad según lo previsto es un motivo de satisfacción.

Aunque no aplicamos en ninguna de las sesiones ningún Estilo de Enseñanza puro, sino siempre mixtos, en la mayoría de las ocasiones prevalece uno sobre otros, en este caso hemos utilizado en parte de la sesión un estilo de Enseñanza Cognitivo; y concretamente el modelo Resolución de Problemas. Que no se desarrolla con total fluidez porque nos ha sido utilizado con frecuencia en sus clases de Educación Física y por que prefieren pasar a la acción sin tener que hacer el esfuerzo de pensar demasiado antes.

Jueves 30 de enero de 2003. Sesión A: atrasada del martes 28 de enero.

Lectura: Hoy es de los días en los que los objetivos se han cubierto totalmente al igual que los contenidos que han estado ajustados.

Estilo de Enseñanza cognitivo. Modelo: Resolución de problemas.

Metalectura: Tanto objetivos como contenidos han sido ajustados y se han conseguido según mi criterio.

Al ser una clase con una estructuración clara, y unos objetivos muy bien marcados se determina mediante una observación el funcionamiento adecuado o no del grupo.

Han estado pendientes en todo momento en ir completando el recorrido marcado con cada una de las pistas que debían completar.

Jueves 20 de febrero de 2003.

La alfabetización para la salud supone alcanzar un nivel de conocimientos, habilidades personales y confianza que permiten adoptar medidas que mejoren la salud personal y colectiva, mediante un cambio de los estilos de vida y de las condiciones personales de vida. De esta manera, la cultura sobre la salud supone algo más que poder leer un folleto y pedir consejo al profesor. Mediante el acceso del alumnado a diferentes instrumentos de información, y su capacidad para utilizarla con eficacia, la alfabetización para la salud es crucial para el proceso de concienciación sobre la misma. Una baja alfabetización general puede afectar la salud de los adolescentes directamente, ya que limita su desarrollo personal, social y cultural. En este

programa el educador ha incluido múltiples actividades para mejorar estos niveles de conocimiento y conceptualización sobre la salud.

Lectura: Han estado trabajando los lemas que se inventaron en clase y algunos aspectos trabajados en clase relativos a la salud.

No entienden como en la hora de plástica se pueden trabajar dibujo ni a la hora de E. F. se pueda trabajar con cosas de plástica (Especialmente esto último). Aun que ya lo hayamos hecho en la evaluación anterior.

Metalectura: Creo que no han investigado lo suficiente sobre el tema de la salud por eso he tenido que dejar unas fotocopias para darles ideas.

El trabajo interdisciplinario creo que se complementa muy bien por que tiene como ventaja que en las dos horas les da tiempo a realizar mejor la actividad.

La E. F aporta la temática a trabajar y una reflexión sobre el tema que nos ocupa y Expresión Plástica aporta la técnica de los colores como recurso de trabajo.

Martes 11 de marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II).

Lectura: Hemos superado los contenidos previstos por que después de realizar las 5 pruebas que teníamos propuestos ha sobrado tiempo y hemos realizado otra prueba más.

Metalectura: Debido a que la dinámica de los alumnos en la sesión ha sido muy buena de cara a la actividad.

Martes 3 de junio de 2003.

5. EVALUACIÓN

Los criterios de aprendizaje de valores, normas y actitudes se pueden explicitar: aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula; aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma; aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas. Esta definición permite formular los objetivos relativos a valores, normas y actitudes y, por lo tanto, los resultados de aprendizaje.

Lectura. La evaluación en Educación Física, después de convenirlo con el jefe de Estudios y con los propios alumnos, se realizará después de Navidad. Por lo que hemos aprovechado para que hagan el trabajo en estas vacaciones.

Metalectura: La evaluación se ha hecho de esta forma por que estimamos que es mejor ya que se puede hacer el trabajo que a cada uno le falta de una forma más tranquila y se puede reflexionar y completar la autoevaluación con más tiempo y con más profundidad.

Martes 17 de diciembre de 2002.

Lectura: Conocimiento de todos los resultados de la batería de test Eurofit adaptada.

Metalectura: Con todos los test en la mano cada uno toma conciencia de su condición física general.

Jueves 31 de octubre de 2002

El proceso de evaluación debe tener presente que el desarrollo de las dimensiones de la personalidad moral, como autoconocimiento, autonomía y autorregulación, capacidad de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales y razonamiento moral, requiere considerar la capacidad cognitiva del educando que les permitan alcanzar niveles superiores de juicio moral y la adquisición de información sobre temas conflictivos para conocer diversidad de opciones, opiniones y razonamiento.

Según Bramen, L. (1987)¹⁶⁹ «no hay juicio de valor más importante para la persona humana, no hay factor más decisivo en su desarrollo psicológico y en su motivación, que la evaluación que uno hace de sí mismo». La autoevaluación se confiere como modelo alternativo, en la medida en que se reinventa para tratar de desmitificar la tradicional concepción de la evaluación, enfatizando el carácter del aprendizaje antes que el de una determinada nota o el superar una materia a través de la memorización de unos contenidos. Es en ese sentido un trabajo de capacidades y de vivenciación de valores y actitudes.

Lectura: Este tipo de evaluación es lenta, sacrificada, sobre todo para el profesor y supone una gran inversión en tiempo.

Metalectura: En un primer año es como la he planteado pero si se hace varios años seguidos, aunque se modifique algo, es más sencilla y operativa llevarla a cabo.

Viernes 31 de enero y lunes 3 de febrero de 2003. Sesión Extraordinaria II. Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.

Lectura: La autoevaluación dentro de la evaluación del alumno supone un reto para mí, sobre todo cuando dentro de la asignatura que imparto me he propuesto como elemento central, en torno al cual gira todo el desarrollo curricular, el trabajo de los valores. Es en estas entrevistas de Autoevaluación donde veo si el programa que estamos realizando está siendo operativo o no. Compruebo el estado actual de su Responsabilidad a la hora de emitir un juicio ajustado sobre sí mismo, si su Respeto al profesor a su educación y sobre todo a si mismo es cierto o no, si su Autoestima es ajustada o si tiene un concepto de sí mismo que corresponde con el de su actuación en clase. Y por último si su Salud mental y conductual real se corresponde con la que él manifiesta.

Martes 6 de mayo de 2003. Final de las entrevistas de autoevaluación II (de la 2ª Evaluación).

El modelo de evaluación que utiliza el profesor en su programa no trata sólo de cuantificar, sino más bien, de investigar el progreso de la acción educativa que se lleva a cabo y su incidencia en el desarrollo y construcción moral de los alumnos y alumnas, por ello, interesa más el para qué evaluar, que el qué evaluar o el cómo evaluar.

¹⁶⁹ Bramen, L. (1987) *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona. Paidós.

Lectura: Han determinado la importancia de la evaluación para comprobar y ver su condición y su salud.

Metalectura: Empiezan a darse cuenta de la importancia de comprobar su condición física para ver su evolución y su salud física en general.

Martes 25 de febrero de 2003.

Lectura: Importancia del seguimiento personal.

Metalectura: Comprobamos como se hacen comparaciones entre sus marcas de las pruebas anteriores y las de la actualidad y se comparan consigo mismo y con los demás.

Martes 27 de febrero de 2003.

Para evaluar las dimensiones de la personalidad moral el maestro usa indicadores críticos que corresponden a las conductas observadas. Estos permiten identificar y descubrir comportamientos específicos que estén claramente relacionados con los objetivos finales que se desea lograr en función de cada dimensión, de acuerdo con el momento evolutivo de los alumnos y alumnas.

Lectura: Estas entrevistas grupales las hemos realizado para evaluar o hacer un balance final, según la consideración de los alumnos, del programa, el profesor, las actividades, la metodología. etc.

Metalectura: Además de que es uno de los instrumentos de evaluación de nuestro programa, es muy interesante sacar conclusiones y contrastar diferentes puntos de vista sobre una misma experiencia compartida.

Martes 17 junio de 2003. Entrevistas grupales.

6. RECURSOS, MATERIALES, INSTALACIONES

Hemos indicado en otro lugar, que para el profesor la seguridad es un elemento fundamental, el que la instalación sea segura y tenga las condiciones higiénicas mínimas para poder llevar a cabo una práctica saludable, es una consideración inicial. En el caso que nos ocupa y respecto a la instalación cubierta que se utiliza, una instalación ya construida. El profesor utiliza el conocimiento de las características ideales que deben tener las instalaciones para valorar la suya y establecer las posibles modificaciones de la misma o bien limitar o variar la práctica de determinadas actividades a realizar, para evitar cualquier peligro.

Lectura: Las columnas centrales del gimnasio son peligrosas según algunos alumnos.

Metalectura: Las instalaciones con las que cuentan los centros a veces nos dejan en evidencia.

Martes 1 de octubre de 2002.

Lectura: Han comprobado el estado de las instalaciones, aspectos relativos al calentamiento, a los primeros auxilios a jugadores, etc.

Metalectura. Circunstancias por las que han mostrado interés

Domingo 26 de enero de 2003.

Lectura: Se ha recogido los desperdicios y se ha dejado todo ordenado.

Metalectura: Aunque ha incidido la insistencia de los monitores y el propio profesor.

Jueves 20 de marzo de 2003. «Juego para crecer por dentro» IV.

7. CONTEXTO

La promoción de la salud constituye un proceso social global que abarca no solamente las acciones dirigidas directamente a fortalecer las habilidades y capacidades de los alumnos y alumnas, sino también las dirigidas a modificar las condiciones sociales y ambientales, con el fin de mitigar su impacto en la salud colectiva e individual. La promoción de la salud es el proceso que permite a las personas incrementar su control sobre los determinantes de la salud y en consecuencia, mejorarla. La participación de todo el colectivo educativo, profesores, padres, administración... es esencial para sostener la acción en materia de promoción de la salud.

Lectura: Sin ciertos niveles de actitud es muy difícil que se consiga de forma integral todo lo planteado.

Metalectura: A veces con la reordenación continua de los contenidos escolares no sabemos muy bien que dar, pero cada vez tengo más claro que los de tipo actitudinal son cada vez más necesarios, aunque no sepamos todavía muy bien ni como transmitirlos ni como evaluarlos. También veo 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 ya que la confusión y la incertidumbre que en la actualidad existe debido a la reformulación continua de aspectos culturales y educativos hace que todos perdamos el norte.

Martes 12 de Noviembre de 2002

Pero, situando a la salud en el contexto amplio de la Educación, desde un planteamiento educativo global, cuya finalidad es el desarrollo armónico e integral de la persona, la salud es un recurso para la vida, no su finalidad, dado que queremos estar sanos para vivir. En opinión de López Santos, G. (1995: 334)¹⁷⁰ «*La Escuela, como facilitadora del desarrollo de una conciencia crítica ante las distintas ofertas y sistemas de valores relacionados con la salud, se convierte en una pieza clave en cualquier política de promoción de la salud. Ofrecer al alumnado modelos de referencia saludables, favorecer su independencia del medio y su capacidad para influir sobre él, etc., puede contribuir en mayor medida a la adopción de estilos de vida saludables que la mayoría de los esfuerzos que en este sentido puedan hacerse desde los servicios sanitarios*»

¹⁷⁰ López Santos, G. (1995) *Teoría y Práctica de la orientación educativa*. Barcelona. PPU.

Lectura: Por las circunstancias de estas sesiones anteriores hemos tenido que readaptar la programación y poner la gymkhana al Jueves 6 por lo que la sesión de hoy ha sido de repaso y recuerdo de las principales cualidades físicas.

En líneas generales hemos cumplido los objetivos y contenidos previstos.

Metalectura: Por las circunstancias de estas sesiones anteriores hemos tenido que readaptar la programación y poner la gymkhana al Jueves 6 por lo que la sesión de hoy ha sido de repaso y recuerdo de las principales cualidades físicas.

En líneas generales hemos cumplido los objetivos y contenidos previstos.

Martes 4 de marzo de 2003.

Pero, además para nosotros la práctica de actividad física debe convertirse en una experiencia positiva y satisfactoria, si pretendemos desarrollar las actitudes hacia la actividad física. Pero esto supone ampliar en el alumnado el sentido de competencia y éxito en la realización de actividades físicas algo que en opinión de Peiró Velert, C. (1999)¹⁷¹ «*muchos profesionales de la educación física no estamos acostumbrados, debido a la gran influencia que ha ejercido y ejerce el rendimiento físico y el habilidosismo en nuestra profesión*». Sin embargo, la promoción de la actividad física y la salud en la educación física escolar está vinculada a la participación y no al rendimiento. Pensemos que este último está más próximo al elitismo de la condición física y la habilidad, mientras que el primero lo está a la visión participativa de la actividad física.

Lectura: Hemos juntado como en otras ocasiones las clases de Expresión Plástica y Educación física. Han estado trabajando como objetivos:

Perfeccionamiento de las habilidades manipulativas.

Expresión Plástica volumétrica o en tres dimensiones mediante la técnica de dedos o «pellizcos».

Utilización de la plastilina como material para realizar figuras y objetos modelados.

Utilizar como campo temático el valor de la responsabilidad, tanto en acciones de nuestra vida cotidiana como en el campo de la Educación Física.

Ver la comida como un bien común que no hay que desperdiciarla y es necesario compartirla.

Metalectura: Los contenidos que teníamos previstos sí lo hemos completado, pero dudo que se hayan conseguido todos los objetivos previstos.

Creo que puede ser mejor hacer los objetivos explícitos claramente antes de la sesión.

Martes 27 de mayo de 2003. Sección: «Plástica con Educación Física» IV.

Lectura: Conocimiento mayor de algunos aspectos relacionados con la naturaleza. Utilizando contenidos interdisciplinarios como senderismo, primeros auxilios, resistencia aeróbica, actividades en la naturaleza, etc.

¹⁷¹ Peiró Velert, Carmen (1999) «La teoría de las perspectivas de meta: un estudio sobre los climas motivacionales». *Revista de Psicología Social aplicada*. Núm. 9, 1. Págs. 25–44.

Metalectura: En el espacio que comprende el parque hemos visto animales y plantas que viven de forma natural en hábitat situados a mucha distancia de nuestro país y no tenemos oportunidad de verlos con frecuencia tan cerca. De esta forma tan vivencial, o experiencial es más fácil aprender las cosas, disfrutando de ellas.

Viernes 13 junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

CAPITULO VIII.2.

EVIDENCIAS CUALITATIVAS: 2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES

SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII.2

1.- ANÁLISIS DE LA 1ª DIMENSIÓN: VALOR RESPONSABILIDAD

2.- ANÁLISIS DE LA 2ª DIMENSIÓN: VALOR AUTOESTIMA

3.- ANÁLISIS DE LA 3ª DIMENSIÓN: RESPETO

4.- ANÁLISIS DE LA 4ª DIMENSIÓN: LA SALUD

La entrevista facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de las personas, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido que dan a sus acciones.

Robert J. Yinger

En todo análisis cualitativo, la tarea principal consiste en dar sentido a los datos (Marcelo, C. 1991:54)¹, reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales del investigador en una especie de descripción sistemática del significado de esos testimonios. Los procedimientos para conseguir dicho objetivo han sido siempre bastante individualistas y naturalmente, dependientes de los propósitos propios de la investigación cualitativa llevada a cabo.

Pretendemos con este informe dar a conocer las opiniones, creencias y motivaciones del grupo de alumnos con el cual hemos trabajado en nuestra investigación. En concreto, queremos comprender su realidad como personas, de manera que aclaren sus motivaciones hacia la actividad física, así como profundizar sobre la realidad escolar, analizando los aspectos positivos y negativos de su proceso educativo.

Indagaremos esta realidad desde el área de Educación Física. Trabajamos con datos, tal y como se expresan Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996:198)²:

... estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.

La recogida de información no puede percibirse en vacío, sino que es necesario identificarla para extraer posteriormente su contenido conceptual que se presenta para ser conocido, es por eso, por lo que se dan tres pasos: *un soporte de información, una elaboración y un modo de demostrarla y*

¹ Marcelo, Carlos (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid. CIDE. "Dar sentido a los datos" significa reducir notas de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolijas, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas.

² Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

expresarla, en coherencia con las tareas de reducción, disposición y conclusión.

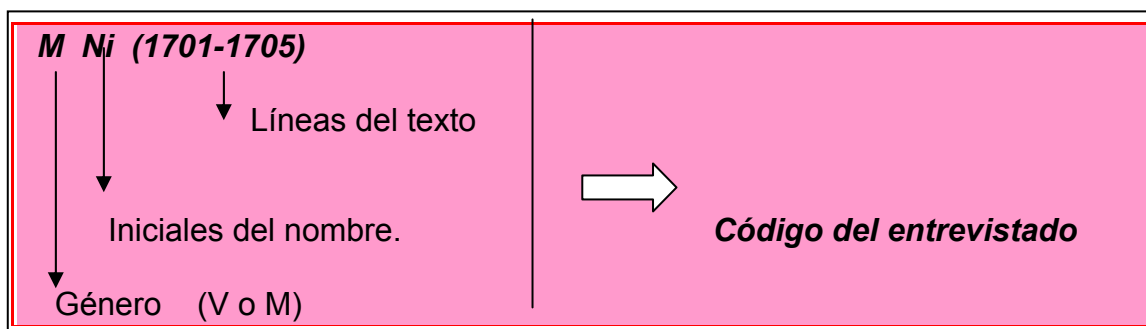
La organización de los datos la hemos realizado a través de un sistema de categorías, lo que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las preguntas importantes de la investigación, es decir, partiendo de los objetivos planteados en nuestra investigación, que fueron introducidos anteriormente a la recogida de los testimonios.

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

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 (Molina, E. 1993)³ que indicará a la entrevista que corresponde, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

- Letra V o M que corresponde a la distinción de género.
- Par de letras pertenecientes a las iniciales del nombre del alumno o alumna que emite la información.
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.

³ Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. "Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado"



Cuadro VIII.2.1.- Referencias textos AQUAD FIVE.

Hemos realizado tres entrevistas grupales. Tomando como criterio de agrupamiento el orden de lista alfabético del grupo. Todos los grupos tenían el mismo número de alumnos, en concreto 9. Los códigos cuantificados fueron los siguientes.

METACODIGOS-CODIGOS	ENTREVISTA1 ^a	ENTREVISTA2 ^a	ENTREVISTA3 ^a
1^a Responsabilidad			
Vdr: Responsabilidad	1	8	4
Vie: Esfuerzo	3	2	4
Pres: Preguntas de Responsabilidad Superación	2	2	0
Vsk: Cooperación-colaboración. Constancia-Progresión	1	1	0
2.^a Autoestima			
Via: Autoestima	6	7	4
Vid: Disfrute-diversión	1	1	1
Ale: Alegría	1	1	1
3^a Respeto:			
Rpr: Respeto a uno mismo	0	2	0
Vsc: Compañerismo	2	5	0
Vsr: Respeto al profesor y compañeros	0	1	3
Rrn. Respeto a reglas y normas	3	5	4
Vsn: Respeto a la naturaleza	2	1	2
Vsm: Respeto al material	2	1	1
4^o Salud			
Sas: Salud social	1	1	0
Vsp: Salud Personal Prevención	5	2	2
Aex: Relación del Profesor-Act.Extra.escolar	1	1	1
Iex: No trabajar fuera de clase	0	2	1
Pau	0	2	2

Cuadro VIII.2.2.- Metacódigos y códigos utilizados en el análisis de las Entrevistas Grupales.

En este apartado describimos y profundizamos sobre los pensamientos, creencias, conocimientos, opiniones, representación de la realidad y/o las predisposiciones adquiridas en el transcurso del aprendizaje acerca de las clases de Educación Física que recibieron los entrevistados durante el tiempo en que se desarrolló el *programa de intervención*, es decir, durante el curso escolar 2002-2003. Nos interesa conocer todas aquellas vivencias que los entrevistados puedan sugerir relacionadas con las manifestaciones expresadas acerca de sus actuaciones en clase y las repercusiones que estas tienen en su vida cotidiana.

1.- ANÁLISIS DE LA 1ª DIMENSIÓN: VALOR RESPONSABILIDAD.

En la vida, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar.

Lester B. Pearson

Construir una sociedad civil con rigor ético exige, como elemento indispensable, que aquellos valores en los que esa sociedad cree, deberían realizarse, transmitirse a las generaciones a través de las diferentes instituciones de socialización. En palabras de Cabello, M. J. en Martínez Bonafé, J. (2003:51-52)⁴ ... *lo que es un problema de la ciudadanía, lo es también de la educación que deberá de preocuparse de formar ciudadanos con su propia palabra que reclama imaginación y compromiso, capaces de gobernar con juicio crítico y propio...*

En las entrevistas grupales, hemos analizado las siguientes categorías:

1ª Responsabilidad
Vdr: Responsabilidad
Vie: Esfuerzo
Pres: Preguntas de Responsabilidad
Superación
Vsk: Cooperación-colaboración.
Constancia-Progresión

Cuadro VIII.2.3.- Códigos de Responsabilidad

Al tratar de comprobar lo que pensaban sobre la responsabilidad y si habían percibido algún cambio a lo largo del curso, comenzamos preguntándoles sobre la equipación deportiva, la obligatoriedad de llevarla o el convencimiento de que era más apropiada para la práctica de la actividad física, algunas respuestas fueron,

Que hay que venir en ropa deportiva no porque lo digas tu, o lo digan las normas, sino porque es más cómodo para nosotros.

(M Ca 921- 925: vdr)

...hombre, no sólo porque se nos dijo desde el principio de curso, sino porque es mas saludable y más cómodo el trabajo.

(V Na 719- 729: vdr)

⁴ Martínez Bonafé, Jaume y cols. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. Editorial Graó

Insistimos sobre si los trabajos que habíamos realizado durante el curso, creían que habían sido apropiados para asumir responsabilidades tanto individuales como grupales,

Creo que sí, que si llevamos un seguimiento de la condición física. Pero eso sí, aquí, en la clase, porque en nuestra casa no, por lo menos yo no.
(M An 66: vie)

Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo. No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.
(V Na 719- 724: vie)

No, lo que ha dicho Na, que hay veces que porque tu sabes lo que has hecho bien, ¿o no? que no lo vas diciendo por ahí porque no está bien, pero que tú lo reconoces.
(M An 725- 731: vie)

Savater, F. (2003:18 y ss)⁵ en su obra “El valor de Educar” dice “...lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñados por ellos,... el hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten” .

Estas breves frases nos sitúan de lleno ante la importancia esencial del factor humano en la educación, un factor importante en nuestra sociedad es la puntualidad, el acostumbrarse a respetar unas normas de entrada a clase, son algunas de las formas ideales para que los alumnos vayan socializándose.

Los alumnos elaboraron unas normas de forma democrática para su convivencia en clase, una de las preguntas de esta entrevista iba dirigida a conocer cual había sido su actitud hacia su cumplimiento. Veamos algunas de las respuestas que hemos considerado más significativas:

Al principio de curso en la llegada a clase, pues siempre nos tardábamos un poquillo, sobre todo al principio, pero ya no.
(M Cr 157- 162: vdr)

Yo creo que si, he intentado cumplir esto todos los días, pero siempre te puede pasar algo ¿no?
(H Jo 168- 168: vdr)

Te comprometes a algo pero luego no te acuerdas y no lo haces.
(M La864- 866: vdr)

⁵ Savater, Fernando (2003). *El valor de educar*. Barcelona. Editorial Ariel.

Las normas recogían aspectos esenciales para establecer la convivencia entre todos, por lo que se insistía sobre la responsabilidad en su cumplimiento. Una de ellas se refería al compañerismo que había que fomentar.

Yo creo que siempre lo aceptas, aunque te gustaría estar más con unos que con otros pero los aceptas.

(M Ro 196- 200: vdr)

De los recursos instrumentales que hemos utilizado a lo largo de todo el curso, se les plantea si creen que su cuaderno y las propuestas reflexivas que hemos ido realizando han influido en su responsabilidad al asumir las tareas y cumplimentarlas,

Yo creo que para la responsabilidad, llevábamos un control.

(M Cr 1060-1062: vdr)

Yo creo que es lo que ha dicho Cr, porque eres más responsable al llevar un control de clase, lo que has hecho. (se refiere al profesor).

(M Ro 1063-1070: vdr)

Claro que me ha servido, para lo que hemos hablado ya, para darnos cuenta de algunos hechos, de algunas personas. Buenos no, pues que ayudan a sus amigos, y que ...

(M Pa 1162-1168: vdr)

Guerra Brito, G. y Pintor Díaz, P. (2002:3)⁶, en su investigación *Educación en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en Educación Secundaria*, exponen opiniones de los participantes en su investigación que son muy parecidas a las expresadas por nuestro alumnado. Entre los comportamientos en los que se concretan los diferentes valores cabe destacar los vinculados con la responsabilidad. De esta manera, comportamientos tales como: comportarse bien, ser puntual y ser responsable con el cuaderno (llevarlo a clase, realizar las actividades, ...) encabezan la lista de aquellos en los que los alumnos encuentran mayor dificultad en progresar (30%).

hacer los ejercicios bien en la cancha "...mostrar interés..." "...participar en todos los ejercicios..." "...colaboración..." "...soy un poco vaga..." "...hacer los ejercicios porque me rindo pronto..." "...intentarlo todo..." "...compañerismo, "...en la responsabilidad..." "...solidaridad con los compañeros..." "...respetar..." ,...

⁶ Guerra Brito, Guzmán y Pintor Díaz, Patricia (2002). *Educación en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en Educación Secundaria* *Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 54 - Noviembre de 2002*

Como hemos expuesto en el programa del curso, el alumnado tomaba la responsabilidad de autoevaluarse y ponerse la nota en Educación Física en las evaluaciones.

Nosotros también nos podemos evaluar y tener responsabilidad.

(V Na 1370-1372: vdr)

Yo al principio creía que era una tontería, pero luego ya, dices, pues mira, yo creo que me merezco esta nota y es una. Pero yo lo que creo que está mal, es una persona que tiene un autoconcepto bajo de sí mismo y a lo mejor se cree que hace algo mal y al final lo hace bien y va y se suspende, y hay otra persona que se cree que lo hace todo bien y en realidad lo hace mal va y se pone sobresaliente.

(M Cr 1383-1398: vdr)

El funcionamiento del proceso de autoevaluación llevado a lo largo del curso, consideramos ha sido uno de los puntos fuertes, para afirmar la responsabilidad individual y colectiva entre el grupo de alumnos.

Como comentan Camps, V. y Giner, S. (1998:135)⁷:

... El civismo y la Educación son imprescindibles para mejorar la calidad de vida....

Así, cuando se les planteaba aspectos relacionados con la colaboración y cooperación entre los compañeros en las tareas de clase, sobre todo con los compañeros que les gustaría colaborar, las respuestas dadas muestran que la conducta cívica de responsabilidad compartida y colaboración está asumida de manera global, aunque evidentemente tengan sus preferencias,

Si que a mi me da igual el grupo que me toque. Si es malo o bueno. Que yo voy a trabajar igual con unos que con otros.

(H Ga 365- 369: vsk)

Yo creo que siempre lo aceptas, aunque te gustaría estar más con unos que con otros pero los aceptas.

(M Ro 196- 200: vdr)

Cabello, M. J. en Martínez Bonafé, J. (2003:84)⁸ elaboran un grueso de materiales para el trabajo investigador en el aula, con el fin de llenar conceptualmente el discurso democrático del aula, los cuales se presentan en formato carpeta para facilitar su uso, este recurso es más autónomo respecto al clásico material escolar, en nuestro caso, con el fin de realizar la misma acción enfocado a las actitudes se confeccionó un material, que se le denominó carpeta del alumno con diferentes secciones como por ejemplo "Nuestro libro de

⁷ Camps, Victoria y Giner, Salvador (1998). *Manual de civismo*. Barcelona. Editorial Ariel.

⁸ Martínez Bonafé, Jaume y cols. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. Editorial Grao.

oro". En éste último, el alumno recopilaba sus pensamientos, anécdotas, comportamientos... Respecto a este recurso metodológico, se les hizo la siguiente pregunta: ¿Os ha podido servir para mejorar alguna de vuestras actitudes?

Yo creo que ha servido para que te fijas en las cosas buenas y malas que pasan.

(V JM 1150-1194: vdr)

No porque hoy tu escribes las cosas que les pasan a tus amigos. Pero eso no te sirve de nada. Tu sólo lo lees y ya está, pero no te ayuda.

(M Mo 931- 948: vdr)

Las opiniones aparecen divididas, no obstante consideramos que el hecho de la reflexión y escribirla puede ser un buen recurso para ir conformando el valor de la responsabilidad y el análisis de la realidad.

Otra sección del programa realizado, fue la puesta en práctica de actividades conjuntas con alumnos de Educación Especial, y de segundo de ESO. Entre ellas las llevadas a cabo en el Torcal de Antequera, las gymkhanas realizadas en el colegio, dónde los alumnos de Educación Especial se integraron en las clases con los alumnos de nuestro grupo. Veamos las respuestas al respecto de nuestros alumnos:

Que yo creo que hemos aprendido a respetar ya que ellos estaban dentro de lo que nosotros hacíamos, y ya que son personas que no son, bueno que son como nosotros pero que tienen alguna dificultad, pues que hemos aprendido a respetarlos.

(V JM 1185-1191: vdr)

Yo lo veo bien, ¿por qué los de Educación Especial no pueden venir?. No pasa nada. Son personas.

(M Yo 1325-132:8 vdr)

Que no es por discriminarlos ni nada, pero no me gusta ir con ellos, me gusta más ir con los de la clase y ya está.

(M No 1162-116: vdr)

Veo conveniente que tienen que venir otros cursos.

(M La 1331-1340: vdr)

También preguntamos sobre el grado de aceptación de los contenidos trabajados. Uno de estos contenidos fueron las actividades de la naturaleza. Se les preguntó la opinión que los alumnos tenían sobre la funcionalidad de estas actividades, una vez terminado el curso escolar desde el punto de vista de la responsabilidad adquirida para realizar actividades fuera del centro, y la creencia en el valor de éstas para mejorar la salud y ocupar un tiempo recreativo,

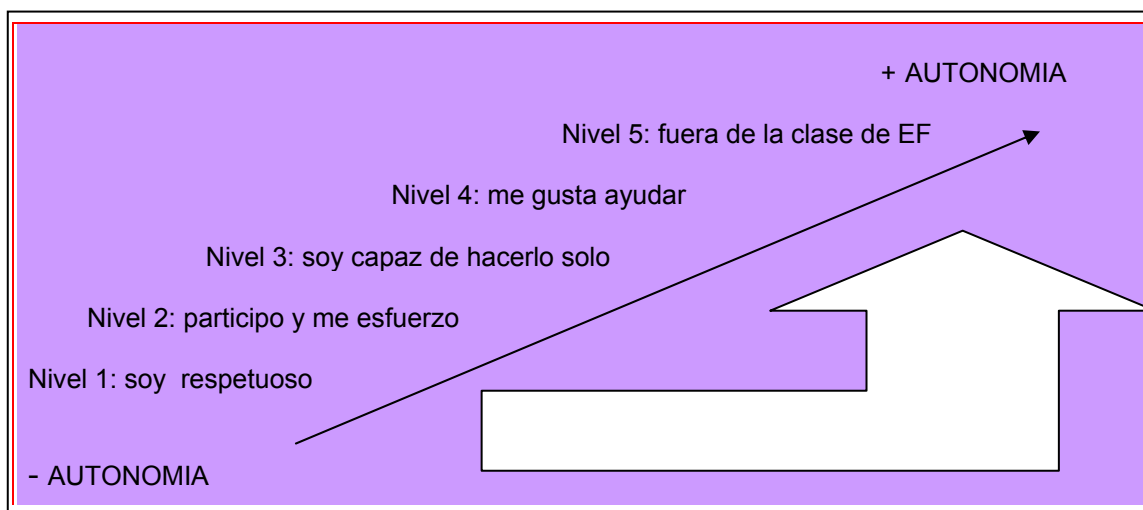
Yo cuando estoy aquí en el colegio he aprendido que si me gusta hacer luego en verano, si hago más juegos en el campo, pero en invierno es diferente,...

(M Cr 1022-1025: vdr)

Yo durante todo el año hago Educación Física, fuera y dentro del colegio.

(M Pa 1027-1042: vdr)

A la pregunta de ¿Os habéis preocupado de hacer un seguimiento de vuestra condición física, por ejemplo, vuestra condición física de fuerza, resistencia, a través de juegos... Lo habéis hecho? A partir de estas preguntas podemos comprobar en una escala de responsabilidad y autonomía, el desarrollo progresivo que los alumnos van adquiriendo y manifestando acerca de la adquisición de estos valores, como la presentada a continuación:



Cuadro VIII.2.4.- Escala de Responsabilidad y Autonomía. (Adaptada de Hellison, D.)

Esta escala que ha sido adaptada por nosotros de la presentada por Hellison, D. (1995)⁹, establece cinco niveles de responsabilidad que hacen referencia al desarrollo progresivo de los valores estimados, en nuestro caso la responsabilidad, participación y esfuerzo, autorregulación, ayuda a los demás y transferencia fuera de la clase de Educación Física. La escala consta de cinco peldaños acumulativos que suponen una progresión en el nivel de responsabilidad de los alumnos, accediendo a una mayor autonomía dentro de la clase a medida que van subiendo por la escalera. Los niveles son dinámicos y los alumnos se mueven por ellos según el día, el momento etc.

Nos hemos preocupado y lo hemos hecho.

(M La 826- 831: vie)

⁹ Hellison, D. (1995) *Teaching responsibility through physical activity*. United States. Human Kinetics.

Creo que sí, que si llevamos un seguimiento de la condición física. Pero eso sí, aquí, en la clase, porque en nuestra casa no, por lo menos yo no.
(M An 66: vie)

Creo que la hoja que nos distes de eso de aprender a ser, cuando había que rellenarlo había que pensar mucho y a mi no me gusta pensar.
(V JM 928-934: vie)

Guerra, G. y Pintor, P. (2002:4)¹⁰ al referirse al Cuaderno como recurso de reflexión indican que *“De cualquier modo, es necesario considerar una progresiva introducción de actividades escritas a lo largo de la etapa o una fase previa de familiarización, de modo sistemático, en una ficha o cuaderno en el área de Educación Física, para que este tipo de registro continuo no suponga un rechazo inicial por parte del alumno”*. En este sentido, uno de los profesores recoge en su cuaderno de notas:

La falta de hábito en el uso del cuaderno ha provocado que se comience en la primera evaluación introduciendo como conducta habitual el uso del cuaderno en clase y la realización de actividades escritas en Educación Física.

Creemos necesario, en una segunda fase, sistematizar el control, por escrito, del comportamiento. En este sentido, un segunda novedad es la propia reflexión sobre la actitud en clase y analizar las diferentes conductas que van asociadas a los valores propuestos por el profesor.

Convenimos con Delfosse y cols. en Gutiérrez Sanmartín, M. (2003:62)¹¹, quienes intentaron comprobar si existía una mejora en las actitudes hacia la actividad física a través de la aplicación de un programa de actividades físicas cotidianas que se aplicaba simultáneamente en la escuela y en la casa. Los resultados confirmaron que los escolares que realizaban actividades físicas de forma cotidiana presentaban actitudes significativas y más favorables que los grupos sobre los que no se aplicó el programa.

¹⁰ Guerra Brito, Guzmán y Pintor Díaz, Patricia (2002). Educar en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en Educación Secundaria *Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 54 - Noviembre de 2002*

¹¹ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte*. Madrid. Paidós.

2.- ANÁLISIS DE LA 2ª DIMENSIÓN: VALOR AUTOESTIMA.

La visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo influye de manera decisiva en las elecciones y toma de decisiones y, en consecuencia, conforma el tipo de vida que nos creamos, nuestras actividades y valores.

Bernabé Tierno

Como hemos explicitado en el Capítulo IV, la autoestima se basa en la ingente cantidad y variedad de pensamientos, sentimientos, experiencias, vivencias y sensaciones que hemos ido acumulando a lo largo de nuestra existencia, pero especialmente durante las primeras etapas de la vida: infancia y adolescencia. Ese conglomerado de sentimientos, creencias, experiencias y evaluaciones se canalizan hacia un concepto elevado y firme sobre nuestra propia valía o, por el contrario, cristalizan en una línea de inutilidad, desconfianza en sí mismo, indefensión y percepción negativa de la propia realidad existencial. Las categorías que hemos utilizado han sido: autoestima, disfrute-diversión y alegría-optimismo.

1.ª Autoestima
Via: Autoestima
Vid: Disfrute-diversión
Ale: Alegría-optimismo

Cuadro VIII.2.5.- Códigos de Autoestima.

Cuando se les pregunta a los grupos de alumnos y alumnas sobre su capacidad para expresarse en público, percibimos como las valoraciones son diferentes,

... Yo si hablo abiertamente, aunque me da un poco de vergüenza, pero hay que hablar ¿no? Y yo, si me tuviese que poner nota. De 0 a10, yo me pondría un 6,5 o un 7.

(M An 290-296: via)

En las siguientes citas observamos como el alumnado participante en las entrevistas expresa la superación al miedo a la escena, al ridículo conllevando un incremento de su autoestima.

... Pues en cursos anteriores hemos hecho varias (se refiere a gymkhanas danzas..) y pues, ya no me daba mucha vergüenza, este año me daba un poco pero, tampoco me daba mucha vergüenza. Que no me daba mucha vergüenza.

(M An 205- 212: via)

... Si también. Tener que hablar con la gente que no conoces. Tener que hablar con ellas y decirles cosas.

(M Na 420- 424: via)

... Si se me ha quitado. Bailar delante de la gente me daba corte, y ahora no.

(M Jj 1039-1042: via)

... Hemos hecho cosas, pero como eran graciosas, pues tampoco me daba vergüenza.

(M An 440- 443: vid)

... un poco, porque a mi me daba vergüenza y con los ejercicios que hemos estado haciendo se me ha quitado un poco.

(M An 258- 262: via)

... Si, yo creo que sí ¡Hombre! Hay algunas cosas que no nos gustan de nosotros, pero, sin importancia.

(M Ca 335-339: via)

Para Moral, F. y Mateos, A. (2002:65)¹² hay que poner de manifiesto entre los valores adquiridos por los jóvenes “*el culto al cuerpo*” como forma de autoestima positiva relacionada con la estética y la opinión de los compañeros:

Pues yo creo que soy rapidillo, tengo reflejos...

(V Pa 386- 388: via)

Los pensamientos acerca de la funcionalidad de los aprendizajes relacionados con el aumento de su autoestima a través de la pérdida del ridículo, capacidad de expresarse de manera motriz y de manera oral en público, la expresan:

Yo creo que también nos han servido, porque yo el otro día fui a una comunión y estaba toda la gente bailando y eso y a mi me daba cosa ¿no? Y digo, pero. ¿qué va a pasar?, ¿quién se va a fijar en mi?

(M Cr 263- 270: via)

... y por ejemplo yo cuando fui con An y con alguna amiga, y cuando vamos hacer algo y no somos capaces, siempre recordamos lo que se pone, venga vamos a darle al autoconcepto, vamos hacerlo.. (Refiriéndose a lo que hacíamos y hablábamos en clase).

(M Pa 271- 281: via)

En la investigación de Simmons y Dickinson (1986) en Gutiérrez Sanmartín (2003:86)¹³, llegan los autores a la conclusión que la Educación

¹² Moral, Felix y Mateos, Araceli (2002). *El cambio en las actitudes y valores de los jóvenes*. Madrid. Editorial NIPO.

¹³ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte*. Madrid. Paidós.

Física escolar colabora a la autorrealización, a alcanzar el potencial personal máximo. En esta línea creemos que el alumnado se expresa con claridad.

Si que nos han servido mucho. Por ejemplo a La yo creo que le ha servido. Porque a ella le daba mucha vergüenza, mucha vergüenza salir. Y yo creo que ella lo ha superado. Yo creo que nos ha visto a todos haciéndolo y yo creo que ella ha dicho que lo hace porque no pasa nada.
(M Pa 510- 520: via)

Yo creo que lo que hemos hecho nos ha ayudado a superar la vergüenza.
(M Mo 160- 162: via)

Pues yo en una de las gymkhanas que hicimos que fue la que fuimos vestido de una. Bueno, pues a partir de ahí ya se me quito la vergüenza.
(V Ga 282- 287: via)

Cuando se les pregunta sobre los *criterios que utilizan para vestir, si encontraban alguna mejora o influencias externas como las de los padres*, las respuestas mas significativas son:

Yo, mi madre me prepara la ropa y yo me la pongo. A mi todo lo que me prepara ella, pues me gusta. Pero yo no soy responsable de decir esto me pongo. Hombre, ya a partir un poco más de si esto va con esto o si puede quedar bien. Pero más bien me lo pone mi madre.
(M Pa390-394: via)

Yo en ese caso no. Yo por la mañana cojo me preparo mi ropa y ya está.
(M Ro 398- 415: via)

Yo tengo mi ropa y por la mañana llego y lo que, hombre a lo mejor mi madre llega y me dice Cr eso no te queda, siempre es bueno tener una opinión. Pero como a mi madre le gusta la misma ropa y eso.
(M Cr 416- 424: via)

Al ser interrogados si creían haber elevado los niveles de confianza entre compañeras y compañeros, dentro de la clase de Educación Física y fuera de ella, las respuestas, aunque mayoritariamente muestran un incremento, algunas de ellas no lo reflejan de manera explícita.

Pues yo creo que eso ya se sabe porque estemos aquí hablando, porque lo que tienes que hacer es cogerle confianza a los compañeros y tener relación con ellos.
(M Mo 301- 307: via)

Yo pienso que me dio mucha vergüenza entre comillas hacer el teatro. Pero una vez que lo hice no. Yo pensé que me iba ha dar vergüenza, pero al final no.
(V JM 322- 328: via)

No he mejorado nada
(H JM 261- 262: via)

Nosotros estamos acostumbrados a hacer actividad, a no estar en una clase de Educación Física sentados en los bancos escuchando y eso nos

aburre. Por eso al hacer actividades y relacionarnos tomamos mas confianza entre todos.

(M EI 1036-1042: vid)

La autoestima entendida como la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida, es también sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, competente y merecedor; tener una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida. La confianza en las capacidades propias lleva a tomar decisiones y hacer elecciones adecuadas, y de afrontar el cambio.

...por ejemplo yo cuando voy con alguna amiga, y cuando vamos hacer algo y no somos capaces, siempre recordamos lo que se pone, venga vamos a darle al autoconcepto, vamos a hacerlo. Nos referimos claro está a todo lo que hacemos y hablamos en clase.

(M Pa 271-281: vie)

Desde niños vamos construyendo nuestro propio concepto, nuestra autoimagen, el sentido de nosotros mismos, con arreglo a los mensajes que recibimos de nuestros padres, hermanos, familiares, amigos y maestros. No es, por tanto, una cuestión marginal o de relativa importancia, sino algo esencial, como afirma acertadamente bajo nuestro criterio Dorothy C. Briggs (2004)¹⁴, cuando dice "se trata de la piedra angular que permitirá a los niños desarrollar con plenitud lo que llevan dentro".

Lo importante en muchas ocasiones si no se consigue lo pretendido, lo realmente educativo es intentarlo. Levantarse, volver a caer, levantarse....

Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo. No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.

(V Na 719- 724: via)

Primero que yo siento vergüenza porque yo acuse a un compañero que no había hecho nada, simplemente por ir a una reunión y debería de escuchar a las personas, así que me siento un poco culpable y no quiero hablar de eso más.

(V JM 1195-1205: via)

Una persona con elevada autoestima irradiará sentimientos y actitudes positivas tanto hacia sí mismo como hacia los demás de diferentes maneras: mostrándose sonriente, acogedores, optimistas, creando ilusiones, mirando al rostro con franqueza, tendiendo la mano con firmeza y calor humano; obrando así, crea en su entorno un ambiente propicio, una corriente que induce y motiva a los demás a comportarse de forma semejante. Al sentirnos relajados y

¹⁴ Briggs, Dorothy Corkille (2004). *El niño feliz: su clave psicológica*. México D. F. Gedis.

cómodos con nosotros mismos y ante los demás, creamos canales positivos de comunicación que incrementan el mutuo enriquecimiento.

Te encuentras bien, mejor, y más optimista, porque sabes si has mejorado, si tu cuerpo está mejor, más sano, que sí ha servido.

(M An 860- 864: vsp)

La autoestima influye claramente sobre nuestra conducta ya que nos comportamos según nos vemos y según la valoración que hacemos en cada momento sobre nosotros mismos. Pero, curiosamente, nuestro comportamiento confirma y hace bueno el pronóstico o imagen que de nosotros tenemos.

3.- ANÁLISIS DE LA 3ª DIMENSIÓN: RESPETO.

Conocer el valor propio, y honrar el valor de los demás es la verdadera manera de ganar respeto
Samuel Insanally

En el Capítulo IV, cuando hemos analizado los valores que conforman nuestra investigación, hemos considerado que hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta donde llegan nuestras posibilidades personales de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás.

Sin embargo, el respeto no es sólo hacia las leyes o la actuación de las personas. También tiene que ver con la autoridad como sucede con los hijos y sus padres o los alumnos con sus maestros. 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.

En las entrevistas grupales, hemos analizado las siguientes categorías:

3ª Respeto:
Rpr: Respeto a uno mismo
Vsc: Compañerismo
Vsr: Respeto al profesor y compañeros
Rrn. Respeto a reglas y normas
Vsn: Respeto a la naturaleza
Vsm: Respeto al material

Cuadro VIII.2.6.- Códigos de Respeto.

Queríamos conocer los pensamientos y las creencias que los alumnos y alumnas tenían sobre el respeto a los profesores y compañeros, a la naturaleza, a las reglas y normas, al material de clase, tratando de comprobar los valores y actitudes adquiridas durante el curso:

Comenzamos con el respeto al material de Educación Física,

Yo lo sigo respetando igual que antes.
(M An 498-499: Rrn)

Yo el material siempre lo he respetado y lo respeto ahora, pero alguna vez me da el volunto de darle con algo a la columna, cojo el bate y me lío a pegarle a la portería o a la columna (Se hace el gracioso).
(V Pa 500-503: Rrn)

Se establece un debate sobre estas opiniones entre los componentes de la primera entrevista grupal, que se reproduce en su integridad,

Ca: Yo creo que todos los respetamos.

An: Todos no.

Ca: Casi todos.

JJ: Yo lo respeto porque sí que ese material no es mío, que es del colegio, y por eso lo respeto, es de todos.

(Varios 504- 522: vsm)

Al introducir el matiz de si el material es propio o es de todos, se suceden opiniones que corroboran o discrepan de la opinión mayoritaria de respetarlo, ya sea individual o colectivo,

Lo respetas un poco menos, porque sabes que es tuyo, y has sido tú, pero si es de otra persona pues te da más apuro romperlo porque si lo rompes tu y es tuyo, lo sientes pero ya está.

(V Na 529- 536: vsm)

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes y reglamentos establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar. Una de las incógnitas de muchos profesionales de la educación es la atención prestada a los consejos, explicaciones y el respeto a las actividades. Es difícil hacer que los alumnos se sinceren y expresen sus pensamientos al respecto, veamos cuales han sido algunas de las respuestas dadas cuando se les hicieron las siguientes preguntas:

¿Respetáis la actividad? ¿Hacéis las tareas lo mejor posible y hacéis caso al profesor?, (relacionado con las actividades y las tareas de clase).

Lo mejor que puedo.

(M La 52:8: vie)

Pues lo mismo que La, lo hacemos lo mejor que podemos pero que en algunas cosas nos aburrimos. Pasamos de ellas.

(M El 517- 529: vie)

Yo iba a decir que cuando hacemos alguna actividad o algo, pues que cuando nos la estas explicando no ponemos ninguna atención.

(V JM 551- 556: vie)

Consideramos muy sinceras sus respuestas, después de haberlos tratado durante todo el curso. El profesor se siente bien por ello.

Al ser interrogados sobre el respeto a la naturaleza, tratando de vincularlo a los contenidos cursados de “*Actividad física en el medio natural*”, las opiniones mayoritarias son de respeto, apareciendo actitudes críticas hacia quienes no lo hacen,

Que nosotros la naturaleza si la cuidamos, bueno hay veces que no mucho, pero hay gente de la clase que cuando estuvimos en Selwo, se dedicaban a tirar cosas a los animales, y eso no está bien. No estás cuidando la naturaleza. Nosotros le decíamos que estaba mal pero no nos hacían caso.
(M An 247- 258: vsn)

Yo creo que la respeto. Tirando los papeles a la basura, no manchando los campos. Todo eso.
(V Na 471- 475: vsn)

Yo creo que nos han enseñado cosas que no sabíamos. A mi me han parecido muy bien. Por si algún día salimos y tal.
(M Pa 823- 837: vsn)

En las siguientes citas destacamos opiniones sobre el problema de los agrupamientos en clase para trabajar en grupo, y la influencia que tiene su conjunto de amigos en estos agrupamientos. Tratamos de averiguar si el trabajo de clase ha influido en la formación de agrupaciones abiertos.

Yo creo que sí. Porque a la hora de formarse los grupos, antes creo que eran más lo que era el grupo de amigos, ahora creo que no, pero ahora quien te toca te tocó.
(V JM 121- 128: rrr)

Bueno a ti te toca en un equipo con gente que no te cae bien, sin An..., sin He... y sin no sé quién sea, y sin tus amigos, pues a mi me ha tocado sin mis amigos, y tú: ¿qué dices? Yo he estado sin En..., sin Jo, con No y alguno más y no pasa nada.
(V JM119-123: vsn)

Estas opiniones anteriores se corresponden con las conclusiones obtenidas por Prat, M. y Soler, S. (2002)¹⁵ en su investigación sobre las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia, llevada a cabo con alumnado de Educación Secundaria de Barcelona, en el que tratan de comprobar la influencia de estos contenidos sobre la participación, aceptación y respeto de todos los compañeros y compañeras en el juego, las prácticas físicas y el deporte, independientemente de su sexo, cultura o capacidad; la superación de estereotipos y discriminaciones de género, cultura o capacidad; y finalmente, la valoración, aceptación e integración de las diferencias de género, cultura o capacidad.

¹⁵ Prat Grau, María y Soler Prat, Susana (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2).

Como señala Bolívar Botia, A. (1998:26)¹⁶ el problema de educar en valores hoy no concierne al profesorado solamente, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes sociales.

Los valores sociales que son definidos por Gervilla Castillo, E. (2000:67)¹⁷ como aquellos que afectan a las relaciones interpersonales tanto en contenido como en procedimientos de aprendizaje, e incluye entre ellos a las leyes y normas, los acuerdos, etc. En las secciones de nuestro programa hemos utilizado estos recursos, el primero fue elaborar de manera democrática unas normas que rigieran la convivencia. Algunas opiniones han sido,

Hay muchos niños que dicen que lo van a cumplir, y después en un momento dado no lo cumplen, después la culpa se la echan a los otros.
(M Yo 277- 282: rrn)

Yo creo que las primeras que hicimos, los castigos eran muy, muy endeble y no las cumplíamos para nada, pero ya al reformarse y poner los castigos más duros creo que ya si las cumplíamos.
(V JM 470- 477: rrn)

Y las actividades si las respetamos y las hacemos bien y todo.
(V Ja 764- 767: rrn)

Llegados a este punto se intervino en la discusión para centrarla sobre la modificación de la normativa que se realizó durante el curso, sobre todo en cuanto a la restauración de las normas.

Perfecto. Al principio eran los castigos muy endeble y luego al ser un poco más duro, que vosotros mismo lo hicisteis, ya habéis sido más respetuoso con esas normas.
(Profesor D479-485: rrn)

Opiniones sobre el cumplimiento y endurecimiento de las normas,

Pues que, por ejemplo pusimos una serie de normas y si alguien no cumplía algo, pues tenía que hacer la normativa acordada. Pero aparte de que no lo cumplían, no sufrían ningún castigo, porque no lo hacían.
(M Mo 495-503: rrn)

Porque con respecto a las normas, lo de reforzarlas lo hicimos muy tarde, tendríamos que haberlo hecho mas temprano, porque a última hora no sirve para nada.
(M EI 778-785: vsn)

¹⁶ Bolivar Botia, Antonio (1998). *Educar en valores*. Sevilla. Consejería de educación y Ciencia.

¹⁷ Gervilla Castillo, E (2000). El Modelo Axiológico de educación integral. *Revista Bordón*, vol. 52, nº4

En las clases de Educación Física creo que sí lo hemos respetado, no lo hemos estropeado y lo hemos cuidado bien el material. Pero luego cuando hemos ido por nuestra cuenta o estamos en el recreo, no lo cuidamos.

(V JM 214- 219: vsn)

Yo creo que cada uno debe ser responsable de sí mismo, porque si a ti te dicen que tienes que cuidar esto tienes que ser responsable.

(M Mo 710- 713: vsn)

Hay muchos niños que dicen que lo van a cumplir, y después en un momento dado no lo cumplen, después la culpa se la echan a los otros.

(M Yo 277- 282: rrn)

Yo creo que las primeras que hicimos, los castigos eran muy, muy endebles y no las cumplíamos para nada, pero ya al reformarse y poner los castigos más duros creo que ya si las cumplíamos.

(V JM 470- 477: rrn)

En las siguientes citas se responde a las preguntas que realizadas sobre el respeto al material, instalaciones, limpieza, cuidado. A la pregunta de *¿Creéis que lo se ha hecho, lo que se ha hablado, trabajado a lo largo del año, ha podido servir para mejorar el respeto de cara al material y a las instalaciones?*

Si. Porque ahora yo cuando veo una lata o un papel tirado yo lo cojo y lo tiro a la papelera.

(V Ja 577- 587: rrn)

Yo creo que no hay que irse al campo para respetar la naturaleza, simplemente al estar aquí, la respetas o la perjudicas.

(M Na 462- 467: rrn)

Hay veces que no respetamos la naturaleza, porque arrancamos una hoja de un árbol o algo, y tiramos un papel al suelo, porque siempre, algún papel que otro, tiramos al suelo. Entonces, yo creo que sí que la respeto pero, la deberíamos de respetar un poco más.

(M An 478- 488: rrn)

En las siguientes citas palpamos cual ha sido el desarrollo de la confianza interpersonal entre los jóvenes que como mencionaba la vieja tesis de Almond, G. y Verba, S. (1963)¹⁸: *La existencia de un cierto nivel de confianza interpersonal entre los individuos es un requisito imprescindible para que pueda surgir, en el seno de una sociedad determinada, un entramado de la sociedad, que resulta necesario para el arraigo de una cultura democrática.* Los jóvenes se muestran tolerantes, según Mateos, A. y Del Moral, F. (2002:112),¹⁹ *"las generaciones nacidas o socializadas en un sistema democrático, se mostrarán mas tolerantes que las que habían sido socializadas bajo un régimen*

¹⁸ Almond, Gabriel y Verba, Sydney (1963). *The civil culture*. Princenton. University Princenton Press.

¹⁹ Mateos, Araceli y Del Moral, Felix (2002). *El cambio en las actitudes y valores de los jóvenes*. Madrid. Editorial NIPO.

autoritario". El respeto a los compañeros y la tolerancia hacia los mismos se aprecia a continuación,

Yo creo que siempre lo aceptas, aunque te gustaría estar más con unos que con otros pero los aceptas.

(M Ro196- 200: rrr)

Yo si lo respeto porque al no ser tuyo, pues que causa mas respeto, pero sin embargo una cosa que es tuya, te causa respeto, pero menos.

(M Ro 561- 566: rrr)

Que no te va a tocar con quien tu quieras. Que te puede tocar con quien sea.

(M Na 115- 118: vsc)

En la investigación de Simmons y Dickinson (1986) en Gutiérrez Sanmartín, M. (2003:86)²⁰, llegan los autores a la conclusión que la Educación Física escolar es un medio fundamental para la mejora del respeto entre los alumnos, el aumento del nivel de cooperación para hacer cosas con otros. Hay total coincidencia con las opiniones expresadas por nuestro alumnado.

Pero quien te cae bien. Ca, En, tres o cuatro y ya está. Pero es que te lo que quieres es que te toque con tus amigos, y ya está.

(V Pa 124- 139: vsc)

...no me importa trabajar con los compañeros.

(V Ga 353- 354: vsc)

Si que a mi me da igual el grupo que me toque. Si es malo o bueno. Que yo voy a trabajar igual con unos que con otros.

(V Ga 365- 369: vsc)

Yo creo que en la clase nos respetamos bastante, aunque alguno se le escape algún insulto o lo que sea.

(M Cr 627- 631: vsc)

Se vuelve de nuevo a la referencia de los alumnos de Educación Especial, insistiendo en el respeto a que estos compañeros que tienen dificultades, se les tiene y se les trata de ayudar.

Yo creo que los de Artes Graficas (Refiriéndose a un grupo de E.E. que realizaba algunas actividades conjuntas) son niños normales y corrientes. Y los respeto como una persona normal, y aunque no sean como nosotros, yo los respeto como una persona normal.

(V Ga 1415-1425: vsc)

El otro día estábamos en el autobús cantando con Cr (E.E.) y te da cosilla. Yo creo que eso es muy bueno para ellos darles una oportunidad, hacer que se relacionen con otras personas para que se sientan normales. No se sienten diferentes, ni aislados.

(V Ga 1434-1445: vsc)

²⁰ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte*. Madrid. Paidós.

4.- ANÁLISIS DE LA 4ª DIMENSIÓN: LA SALUD.

La salud es la disposición de cuerpo tal, que el espíritu esté vigoroso
Juan Luis Vives

La concepción de la salud con relación a la actividad física y deportiva, desde un punto de vista educativo, interpreta esta práctica como susceptible de socializar al individuo y de desarrollar ciertos valores en el ámbito que le rodea.

Los propios Diseños Curriculares y Decretos de enseñanza hacen referencia a las posibilidades de la práctica de actividad física y deporte para desarrollar valores educativos, los cuales por otro lado vendrán reflejados de una forma implícita en uno de los temas transversales de la enseñanza obligatoria, junto a la enseñanza para la paz, igualdad, consumidor, vial, ambiental, sexual y para la cultura andaluza.

En nuestras entrevistas grupales, hemos considerado las categorías de salud personal, salud social, prevención para la salud y actividad física realizada fuera de clase.

4º Salud
Sas: salud social
Vsp: salud personal
Pre: Prevención
Iex: actividad fuera del centro

Cuadro VIII.2.7.- Códigos de Salud.

Entre los comportamientos que se consideran favorables para la salud, y que en consecuencia deberían formar parte del estilo de vida, se señalan fundamentalmente los hábitos de: higiene personal, una alimentación correcta, una práctica adecuada y regular de la actividad física y unas pautas de descanso regulares y con una duración apropiada.

Les preguntamos a nuestros alumnos sobre su higiene personal, su alimentación y la importancia que le dan a las mismas. Algunas opiniones:

Yo cuando hago gimnasia vengo vestida para hacer deporte, y cuando llego a mi casa me ducho y todo eso, pero no por eso me ducho cada vez más. Yo me ducho todos los días. A lo mejor hay un día que tengo que ducharme dos veces o tres veces.

(M An 844- 853: vsp)

En clase de educación física sí, por ejemplo venimos con chándal, bebemos agua y eso. Yo creo que sí.

(M Ro 877- 882: vsp)

Que hay que venir en ropa deportiva no porque lo digas tu, o lo digan las normas, sino porque es más cómodo para nosotros.

(M (M Ca 921- 925: vsp)

Sobre la influencia de las clases respecto a la modificación de sus hábitos de alimentación, hay respuestas muy diversas, lo que me indica que hay que seguir profundizando en este aspecto en los próximos cursos.

Yo creo que sí, pero no del todo. Por ejemplo, no debo comer chucherías, te preocupas, pero te las comes.

(M Cr 860- 864: vsp)

Yo ya me preocupo mucho más y le digo a mi madre, eso tiene mucha grasa o hay alimentos más sanos y que son tan buenos y baratos como otros.

(M Na 865-868: vsp)

Una moda que hay que intentar desterrar en nuestros alumnos, es el llevar continuamente como calzado las zapatillas de deporte. En palabras de De la Cruz, J. C. (1989:66 y ss.)²¹ *"las zapatillas de deporte se deberían usar exclusivamente para realizar ejercicio físico, debiendo disponer de calzado de calle para el resto de las clases escolares. Así se evitan enfriamientos, desestabilizaciones en los arcos plantares y se facilita la circulación periférica de retorno tras el ejercicio físico, así como colonizaciones por hongos."*

Al ser interrogados sobre la importancia del calzado deportivo y de la equipación para la práctica adecuada de la actividad física, para la higiene personal y para prevenir lesiones, en el segundo grupo de entrevistados se establece un debate, que transcurre como sigue:

Cr: Es que no es lo mismo venir con chándal y zapatillas de deporte a venir con vaqueros y tacones.

Pa: Pero no tiene nada que ver con prevenir lesiones.

Todos: si tiene que ver.

Pa: Pero no tiene nada que ver porque no por venir en vaqueros vas a tener una lesión.

Fr: No (defiriéndose a que sí) pero te cuesta mas moverte.

Pa: Sí, pero una lesión sería porque has pisado un filo, y no estás caliente.

Cr: Pero no es lo mismo ir con zapatillas de deporte que es mas cómodo que con tacones.

(Hay algunos gestos de desautorización a Pa)

(varios 811-886: sas)

²¹ De la Cruz, Juan Carlos (1989). *Educación para la salud en la práctica deportiva escolar*. Capítulo Higiene de la actividad física escolar. Málaga. UNISPORT.

Fue bastante intenso y rico el debate, quedando claro que *Pa* para todos sus compañeros y compañeras no tenía razón, aunque quisiera defender con vehemencia su postura. Sin embargo, en su discurso aparece el término prevención, cuando se refiere a que te puedes lesionar si no has calentado suficiente, e incluso que con el calzado de salir a la calle a pasear puedes lesionarte.

En torno a la relación de la actividad física y la salud, es preciso aclarar una idea bastante extendida y generalizada que se tiene en cuanto a la práctica de ejercicio físico, tendentes a que los efectos positivos que se derivan del mismo, se producen meramente por su práctica, ignorando o pasando por alto cuáles deben ser los contenidos, volumen e intensidad de la práctica y frecuencia de aplicación de los mismos.

Para comprobar si relacionaban de manera adecuada la práctica de la actividad física con efectos beneficiosos para su salud, se les formuló la pregunta:

A las preguntas ¿Os habéis preocupado de hacer un seguimiento de vuestra condición física por ejemplo, vuestra condición física de fuerza, resistencia, a través de juegos, o de otras actividades, os habéis preocupado de eso? ¿Lo habéis hecho?

Las respuestas muestran conocimiento de la terminología y de los contenidos trabajados, aunque no todos están convencidos de que sus mejoras se deban solamente a la práctica de la Educación Física.

Si, porque así sabes si has mejorado, si tu cuerpo esta mejor, mas sano, que sí ha servido.

(M An 1291-1294: vsp)

Bueno nos han servido un poco porque hemos apuntado todos los tests, el resultado que hemos obtenido, lo hemos ido comprobando. Yo creo que sí nos han servido.

(M Ro 975-980: vsp)

Que a lo mejor te pones hacer todas las pruebas y las comparas con las otras y dices, pues mira, a lo mejor estoy más sano. Yo creo que sí. Yo creo que es el resultado de si estás sano o no.

(M Cr 981-989: vsp)

En la investigación de Simmons y Dickinson (1986) en Gutiérrez Sanmartín M. (2003:86)²², llegan los autores a la conclusión que la Educación Física escolar colabora a la adquisición del hábito de una práctica continuada de actividad física, sobre todo por la incidencia que alumnos perciben para su salud, para conseguir una buena forma física, buscar emociones, sensaciones fuertes. El alumnado muestra estas mismas opiniones.

*Yo creo que sí, que siempre queremos estar en una buena condición física.
(M Na 870- 872: vsp)*

*Si, porque así sabes si has mejorado, si tu cuerpo esta mejor, más sano, que sí ha servido.
(M An 1291-1294: vsp)*

*Hemos practicado pocas. Como hemos podido mejorar, pues no se, cambiar de aire. Este aire esta cargado de porquería y en el campo el aire es más puro, más limpio
(V Pa 1086-1092: vsp)*

Se establece una relación entre el control de la actividad física a través de la realización de los test realizados en clase, así como de su propio control, con el estado de salud. La última opinión señala el deseo de realizar actividades físicas fuera de la ciudad, por aquí se les puede profundizar sobre la funcionalidad de los aprendizajes y su autonomía a la hora de programar y realizar actividades físicas.

La actividad física habitual es una de las conductas que el propio individuo puede controlar dentro de su estilo de vida (Bouchard, C. y cols. 1990)²³ y que incide sobre las características individuales adquiridas; a pesar de que por otro lado existe una determinación genética tanto en el nivel de práctica de actividad física como en el rendimiento cardiovascular. Insistimos en ello al preguntarles si realizan actividad fuera del centro y si les sirve lo aprendido en la clase. Algunas respuestas fueron.

*Si, porque no es igual que tu te vayas a correr a la ciudad que te vayas al campo.
(V En 710- 713: vsp)*

...nos tomamos las pulsaciones y todo eso cuando tú nos lo dices, pero cuando nosotros normalmente hacemos deporte no nos tomamos las pulsaciones.

²² Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte*. Madrid. Paidós.

²³ Bouchard, C.; Shephard, R.; Stephens, T.; Sutton, J. y McPherson, B. (1990). *Exercise Fitness and Health*. Champaign, Human Kinetics.

(V JM 668-674: aex)

Sánchez Bañuelos, F. (1996:66)²⁴ en su investigación sobre el análisis de la Educación Física y el deporte desde su perspectiva orientada a la salud, entre las diferentes conclusiones a las que llega, hay que resaltar:

La práctica regular del ejercicio físico demuestra tener una significativa influencia positiva sobre la valoración que los estudiantes hacen del deporte y de la educación física.

Tanto la educación Física como el deporte obtienen una valoración conceptual muy favorable en relación con la salud, sobre todo en lo que implica el reconocimiento de su utilidad.

En nuestra profesión existe una amplia coincidencia en que el ejercicio físico, el juego y el deporte juvenil, tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo, constituyen los pilares fundamentales para el mantenimiento de un adecuado desarrollo integral, debido a sus efectos positivos en la salud física y mental. Además, la participación en actividades físicas durante el tiempo libre está influenciada por factores como temperatura, humedad, calidad del aire ambiental, altitud y cambios climáticos. Les preguntamos sobre la participación en las actividades extraescolares organizadas por el Departamento de Educación Física, algunas de sus respuestas animadas por el debate en el que participa el profesor fueron:

JuJo: yo he asistido alguna.

Entrevistador. Has asistido al fútbol, y cuéntanos que tal te ha ido.

JuJo: Si me ha servido, para la naturaleza y todo eso

Pa: Yo he ido a todas menos a la de voleibol. Muy bien pensadas todas.

An: Yo he ido a la de voleibol y a todas menos la de fútbol.

(Varios. V M 1483-1496: iex)

Nos queda claro que un aspecto del programa que les ha interesado mucho y en el que consideran que han aprendido, han sido las actividades extraescolares que hemos realizado al finalizar cada unidad didáctica, fuera del entorno escolar. Entiendo que razones como la novedad, el salir fuera del entorno del centro, el entrar en contacto con otras personas, con otros ambientes han colaborado para ello.

Insistimos en su autonomía y en la funcionalidad de lo aprendido durante el curso, para poder practicar actividades físicas en su tiempo libre, con sus amigos y amigas y en otros contextos que no son el centro escolar. Algunas opiniones manifestadas en este sentido han sido.

²⁴ Sánchez Bañuelos, Fernando (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Al final lo hicimos. Hemos aprendido a hacer cosas para nuestra vida fuera del colegio, creo que ahora somos mas responsables para hacer cosas en casa y en otros lugares, solas o con las amigas.

(M An 218-221: iau)

Pero no todos practicamos deportes. Porque aquí, en clase de Educación Física se hacen los ejercicios, pero después en casa y en otros sitios hay gente que no practica.

(M Ro 26- 232: iau)

Está claro que hay que seguir insistiendo en los próximos cursos en la funcionalidad de los aprendizajes y en la autonomía para que ellos puedan organizar y realizar sus propias actividades físicas en otros tiempos pedagógicos. Considero que ya hay alumnos y alumnas que han aprendido un cierto hábito de utilización de la actividad física como una manera sana y constructiva de su tiempo de ocio. Me considero afortunado si he podido ser parte importante en la conquista de este hábito; estaré pendiente de ello en los próximos cursos que estos alumnos estén conmigo en clase y seguiré perseverando.

CAPÍTULO IX

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

SUMARIO DEL CAPÍTULO IX

1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto inmediato, cercano y lejano tienen sobre la transmisión y adquisición de valores.

2.- Mejorar la conducta de los alumnos y alumnas para que asuman sus compromisos en las tareas y actividades escolares ordinarias y se responsabilicen del buen uso de las cosas, materiales, instalaciones y espacios que utilizan.

3.- 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 las personas, en la escuela y en el entorno.

4.- 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.

5.- Posibilitar que el alumnado sea capaz de percibirse como un ser integral, con la totalidad de sus pensamientos y sentimientos.

6.- Propiciar que el alumnado actúen 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.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesor, personal no docente...), de su entorno cercano (familia, amigos, vecinos) y del entorno lejano (a los demás seres vivientes).

8.- Sensibilizar y promocionar la salud como un valor apreciado por los alumnos y las alumnas, para que mantengan el cuerpo en buen estado físico, mental, afectivo y social para ejercer correctamente sus funciones y disfrutar de él.

9.- Verificar la relación que existe entre los elementos del currículo y la transmisión y adquisición de actitudes y valores en el ámbito de la Educación Física escolar.

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

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Jacques Delors

A lo largo de este trabajo de investigación hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario en el Capítulo VII, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados por el profesor y los alumnos y alumnas entrevistados y expuestos en Capítulo VIII. En este capítulo trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

Contrastar la información obtenida mediante el empleo de técnicas cuantitativas (cuestionario), con lo expresado en el Diario del profesor, así como la opinión del grupo de alumnos expresada en las Entrevistas grupales (técnicas cualitativas) supone un avance en la investigación educativa que se realiza dentro del ámbito de la Educación Física y del Deporte. Esta integración metodológica representa una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando conclusiones más contrastadas. Ibáñez, S. (1996)¹; Fajardo del Castillo, J. J. (2002)² y Palomares Cuadros, J. (2003)³.

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido es el siguiente: En primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionario, Diario

¹ Ibáñez, Sergio (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

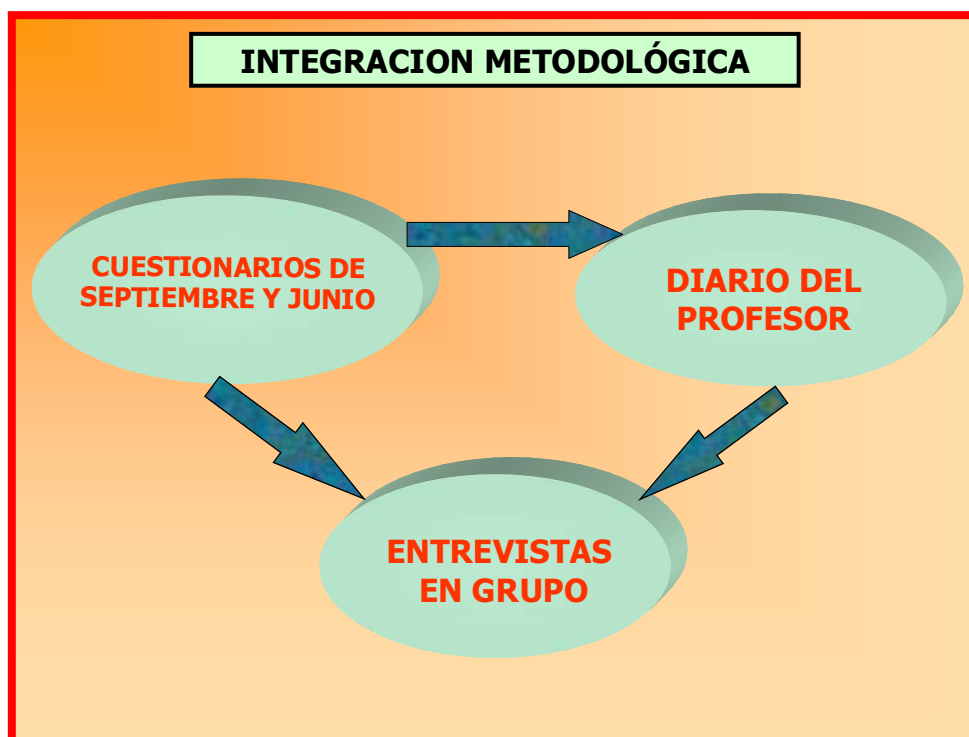
² Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

³ Palomares Cuadros, Juan (2003a). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano "Dehesas del Generalife"*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

del profesor y Entrevistas en Grupo), para así poder comprobar en que medida se han cubierto los objetivos planteados.

En todos los casos, los objetivos planteados han sido comprobados por los resultados obtenidos mediante la técnica cuantitativa (cuestionario) y por las técnica cualitativas (Diario del Profesor y Entrevistas en Grupo). Esta integración metodológica nos permite a su vez, recoger información más focalizada, ya que nos ofrece una visión más global de las circunstancias que rodean al proceso de intervención en el aula de Educación Física, con la visión del profesor y del alumnado, elementos personales que intervienen en el proceso educativo.

Esta triangulación tomará como base los datos resultantes de los dos cuestionarios pasados (septiembre y junio), completando la información con las opiniones del profesor (diario) y focalizaremos aún más las modificaciones de la conducta psicosocial del alumnado, a través las opiniones vertidas en las entrevistas en grupo (entrevistas).



Cuadro IX.1.- Proceso de Triangulación.

1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto inmediato, cercano y lejano tienen sobre la transmisión y adquisición de valores.

Contexto escolar.

- **Procedencia del alumnado.**

A la pregunta *¿Vives en el mismo barrio de tu Colegio?*, el (53,8%) de los chicos y el (64,3%) de las chicas vive en el entorno del Colegio. De forma aproximada podemos considerar que algo más de la mitad de los alumnos y alumnas viven en el mismo barrio donde está su colegio, por lo que no precisan de ningún tipo de transporte.

- **Razones por las que estudia el alumnado.**

Por los datos obtenidos, es claro que *no es para conseguir un mayor prestigio social* la razón más poderosa para lo que la mayoría del alumnado inicialmente está estudiando, pero surge un proceso inverso si vemos los grupos, pues en el de los alumnos entre los datos de septiembre y los datos de junio existe un crecimiento, pasa de 61,5% (8) a un 76,9%(10) y en el grupo de las chicas un leve descenso; pasando de un 64,3% (9) a un 57,1% (8) en la segunda toma de datos. Es importante observar que no es considerada la opción *sí, en primer lugar* en los resultados del primer cuestionario, pero en cambio sí aparece, aunque con un porcentaje bajo en los dos grupos en los resultados del segundo cuestionario.

La razón mayoritaria que exponen por la que están estudiando es *Para ser una persona de provecho*; las tendencias en las respuestas de los dos grupos en los dos cuestionarios muestran un gran equilibrio. Son un 30,8%(4) del grupo de chicos los que deciden que estudian para *ser una persona de provecho en primer lugar* y desciende a un 28,6%(3) en la segunda medición; en cambio en el grupo de chicas de un 28,6 % (4) inicial pasa a un interesante 42,9% (6) en la segunda.

Contexto familiar.

- **Conviven con sus padres.**

Convive con sus padres en el hogar familiar el 92,3% (12), solo hay un caso que no lo haga, en este caso con su padre. En el grupo de chicas, el 100% (14) de estas convive con sus padres durante todo el curso.

- **Pasan su tiempo libre con sus padres.**

Es interesante comprobar el cambio producido en el grupo de chicas que mayoritariamente al principio del curso pasaban la mayor parte del tiempo libre con sus padres en un 76,6% (11) y experimentan una bajada al final de curso a casi la mitad 42,2% (6); en el caso del grupo de chicos el porcentaje que baja entre septiembre y junio es bastante menor; se pasa de un 38,5% (5) a un 30,8% (4).

- **Participación de los padres en las actividades escolares.**

En este aspecto traemos a colación las opiniones del profesor, expuestas en su Diario, que considera que existe escasa participación de los padres en las actividades extraescolares que son invitados de forma conjunta con sus hijos y profesor.

Metalectura: Teniendo en cuenta que esta actividad es en fin de semana y todos los padres están invitados y suponemos que sin trabajo, al menos la mayoría, solo vino un padre con su hijo, lo cual indica la poca implicación de los padres en las actividades educativas de los hijos.

Sábado 15 de Diciembre de 2002 (extraordinaria).

A lo largo del curso hemos realizado diferentes tareas extraescolares y los padres se han implicado poco en estas labores educativas de sus hijos. Hay bastantes actividades en el Segundo Tiempo Pedagógico y también en el Tercer Tiempo Pedagógico y por supuesto se elige en función de los intereses.

Metalectura: Quizás por que tienen otras obligaciones, pero dejan pasar verdaderas oportunidades de convivencia, reflexión, diálogo y en definitiva, educación compartida entre hijos-alumnos, padres y profesores.

Domingo 26 de Enero de 2003

Contexto Social.

- **Con quien pasan el tiempo libre.**

Sorprende cómo es bastante acentuado el número de alumnos/as que no pasa la mayor parte del tiempo libre (fuera de clase) con sus amigos/as 38,5%(5) en el grupo de chicos y un 35,7% (5), también en el caso de las chicas; pero mientras que en el primer caso asciende de forma importante durante el curso a un 53,8% (7) en el caso de las chicas experimenta una bajada en el porcentaje hasta un 21,4%(4). Hay que significar que estamos tratando con alumnado entre 12 y 13 años, dónde la dependencia familiar es aún muy intensa.

- **Dónde y en que ocupan su tiempo libre.**

Respecto a si lo pasan en instalaciones deportivas, las respuestas *Sí*, en *segundo lugar* aparece en las dos primeras mediciones de los dos grupos, pero desaparece en las segundas mediciones. *Si en primer lugar* aparece en la primera medición de las chicas y en la segunda de los chicos con porcentajes muy bajos.

O están en el centro o en casa. Destacar como aspecto determinante, que en la primera toma de datos, tanto el grupo de chicos como el de chicas, a la pregunta de si pasan el tiempo libre en casa, han elegido como primera opción (*si, en primer lugar*) y de una forma clara, que pasan la mayor parte del tiempo libre en su casa con porcentajes de un 76.9% (10) y un 85,7% (12) en el mes de septiembre, aspecto que se mantiene también en los datos del mes de junio. En cuanto a pasar este tiempo libre en el centro, así queda expresado en el Diario del profesor.

Hay bastantes actividades en el Segundo Tiempo Pedagógico y también en el Tercer Tiempo Pedagógico y por supuesto se elige en función de los intereses. Aunque consideramos que las actividades extraescolares han de estar bien programadas desde los propios centros, siendo estas una verdadera prolongación y complemento educativo que ha de estar bien definido en el Proyecto Educativo de los centros y no dejarlas en manos de empresas privadas que por lo general buscan un rendimiento puramente económico, pasando por alto actitudes y hábitos que edifiquen la personalidad del alumno.

Sábado 16 de Noviembre de 2002

- **La influencia de los medios de comunicación de masas.**

La incidencia de los medios de comunicación y los entornos sociales donde viven determina también en gran medida la forma de actuar del alumnado. Podemos comprobar que existe una influencia negativa o perniciosa de los medios de comunicación de masas sobre todo la Televisión. El profesor lo expresa de manera clara.

Metalectura: Influencia de la televisión. Programas como "Hotel Glamour", "Crónicas Marcianas", "Y X ti"... etc. hacen mucho daño a la personalidad de los alumnos, especialmente en el ámbito de los valores por que estos programas propugnan el triunfo de los contravalores, (dinero, holgazanería...). Ayudan muy poco estas circunstancias que suceden en su entorno vital extraescolar a la tarea del educador. Queda de manifiesto, la importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación que manipulan y fabrican la información y la propagan sin escrúpulos a sabiendas que el favor, que en muchas ocasiones, hacen a la sociedad es flaco. Por eso educar para que los niños hagan frente a esta vanalización de la vida es una exigencia del presente y del futuro.

Martes 13 de Marzo de 2003

Los valores que se transmiten desde la televisión y otros medios de comunicación de masas, mayoritariamente están planteados para ser tamizados por personas adultas y formadas, no para adolescentes en formación.

Metalectura: Uno de los problemas por lo que actúan de esta forma es que los imperios mediáticos ponen gran cantidad de programas donde todo se consigue de una manera fácil, lo importante es tener y no tanto ser, no se transmiten valores sino todo lo contrario se da gran importancia a los contravalores (insultos, mal uso del lenguaje, descalificación...) y lo peor de todo es que en sus grupos de iguales se imitan estas posturas y en la familia no hay tiempo para sembrar ni cuidar todas estos elementos perniciosos para la conducta. Si en la escuela tampoco lo trabajamos estamos perdidos.

Martes 27 de Mayo de 2003

Contexto físico de la clase.

- **Las instalaciones dónde se realiza la práctica.**

Las instalaciones físico-deportivas del centro son compartidas con otros grupos de Educación Primaria, y ello hace que la utilización sea múltiple. Sin embargo, consideramos que todo el recinto del centro es motivante. El alumnado siempre prefiere realizar las prácticas, en cualquiera de los espacios al exterior.

*Lectura: Disfrutan mucho cuando las actividades son en el patio.
Metalectura: Aunque a la hora de realizar las tareas, no mantienen un orden o control para que esta se desarrolle en buen término, si se les ve contentos y divertidos. Pero tienen que aprender a controlar su ímpetu que muchas veces es desmesurado.*

Jueves 7 de Noviembre de 2002

*Lectura: Aunque haga un mal día para realizar la sesión práctica prefieren hacerla fuera, en las pistas polideportivas, aunque se mojen un poco.
Metalectura: Creo que de esta forma salen del edificio donde están las aulas y exteriorizan la tensión que acumulan en sus clases teóricas.*

Jueves 21 de Noviembre de 2002

*Lectura: Cuando hace buen tiempo, los alumnos prefieren dar la clase fuera en las pistas polideportivas.
Metalectura: A pesar de todo es mejor realizar este tipo de contenido en el gimnasio por que aislamos a los alumnos de toda fuente de distracción externa a la propia clase.*

Martes 1 de Abril de 2003

- **Gimnasio poco apropiado.**

El gimnasio que utilizamos para determinados contenidos, tiene algunos problemas estructurales: hay dos columnas en el centro, que interrumpen

bastante la actividad, son bastante inapropiadas para la clase aunque están cubiertas de corcho para evitar problemas de integridad física de los alumnos.

Pero a pesar de esta circunstancia, ello no imposibilita la utilización gratificante del gimnasio.

Lectura: Realizar la sesión en el gimnasio ha sido positivo puesto que no hemos tenido ningún tipo de contaminación acústica ni ambiental.

Metalectura: Esto se nota ya que los alumnos están más centrados en lo que les dices y se distraen menos siendo las clases de expresión más operativas. Aunque ellos por definición siempre quieren realizar la sesión fuera por que se sienten más liberados ya que el espacio es muy amplio, y no encerrados entre cuatro paredes como en una clase ordinaria.

Jueves 27 de Marzo de 2003

La ambientación que se ha conseguido crear en el gimnasio, mediante la música, ha sido muy positiva, aunque la calidad del mismo pueda ser mejorada.

Metalectura: Crear un clima de diversión, festivo y lúdico en el cual, si somos capaces de marcar claramente los objetivos de cada prueba, se crea un caldo de cultivo de actitudes y hábitos bastante bueno; contando con una estupenda predisposición de los alumnos para esto.

Jueves 16 de Enero de 2003

Metalectura: Está claro que la calidad de los recursos materiales inciden en la calidad de la educación; sería necesario más y mejores recursos materiales e incluso humanos que apoyaran al profesor.

Jueves 24 de Abril de 2003

Metalectura: La música ayuda a concentrarse más en la actividad que se está haciendo y a la vez ayuda a los alumnos a desinhibirse, aunque nada tenga que ver esta con las tareas.

Martes 1 de Abril de 2003

Resumiendo, diremos que los alumnos participantes en el estudio, de manera mayoritaria viven con sus padres en el hogar familiar, que pasan la mayor parte de su tiempo libre en su casa y que las razones por las que estudian nos indican que mayoritariamente se decantan que estudian para ser *una persona de provecho en primer lugar* y no lo hacen ni por agradar a sus padres, ni porque la Enseñanza Secundaria es obligatoria.

Hay poca implicación de los padres en las actividades escolares que programa el centro.

No utilizan las instalaciones deportivas para la ocupación de su tiempo libre, prefieren realizar estas actividades en el centro escolar.

Las instalaciones que más les gustan para la práctica de la actividad física son las exteriores, aunque no desdeñan las realizadas en el gimnasio, por la ambientación que suele tener éste en determinadas actividades.

2.- Mejorar la conducta de los alumnos/as para que asuman sus compromisos en las tareas y actividades escolares ordinarias y se responsabilicen del buen uso de las cosas, materiales, instalaciones y espacios que utilizan.

Responsabilidad en el uso de los materiales, instalaciones y espacios.

Desde los primeros días de curso, al alumnado se les otorgó diferentes responsabilidades, entre ellas la de colaborar en trasladar los materiales de práctica a los diferentes espacios dónde se realizaban las clases, así como su reposición a su lugar de almacenamiento. Esta responsabilidad ha sido bien aceptada y asumida por el alumnado en la práctica totalidad de los casos, aunque siempre hay excepciones.

En cuanto a datos del cuestionario respecto a la pregunta “*colaboro en la recogida del material*” se comprueba como en el grupo de chicos en los resultados del mes de septiembre hay un predominio de las opciones centrales un 23,1% (*algunas veces, bastantes veces y la mayoría de las veces*), bajando a un (15,4%) en las elecciones *rara vez y sí, siempre*; en el grupo de chicas destacaban las opciones *rara vez y algunas veces* (78,6%) entre ambas, el resto de las categorías tienen porcentajes muy bajos. En la toma de datos de junio en el grupo de chicos se experimenta una preferencia por la alternativa *algunas veces* 46,2% y la *mayoría de las veces* (23,1%); en el cuestionario de junio del grupo de chicas destaca un gran incremento de la alternativa *algunas veces* con un (64,3%) sobre las demás. Tanto en chicos como en chicas el desplazamiento hacia opciones positivas se ha notado a lo largo del curso.

En el Diario del profesor, también se comprueba esta modificación de la conducta del grupo, en aspectos tales como el trasladar el material del almacén a las instalaciones de práctica, así como en su uso, recogida y reposición al almacén.

Lectura: AND le tocaba ser la encargada de material y hoy se ha despistado un poco.

Metalectura: Ha estado colaborando en el reparto de material y ayudando a los compañeros cuando se les iba el balón.

Jueves 6 de Febrero de 2003

Lectura: Se han tomado diversas decisiones que entrañan cierta responsabilidad en esta sesión.

Metalectura: Se ha recogido todo el material utilizado y con agua y una bayeta se han dejado las mesas limpias de restos de pintura.

Martes 29 de Abril de 2003. Sección: “Plástica con Educación Física” III

*Lectura: Se ha conseguido dejar todo igual que cuando comenzamos.
Metalectura: Aunque para la recogida del material he tenido que llamar la atención apelando a la colaboración de todos. Tienen bastante conocimiento sobre las preguntas cívico-ecológicas.
Martes 20 de Mayo de 2003*

En las entrevistas grupales también se deja entrever esta mejora en la responsabilidad ante el uso de los materiales, de los objetos, de los medios y los recursos que se han utilizado.

*No, lo que ha dicho Na, que hay veces que porque tu sabes lo que has hecho bien, o ¿no? que no lo vas diciendo por ahí porque no está bien, pero que tú lo reconoces.
(M An 725- 731: vie)*

En lo referente a la Responsabilidad en el uso de las instalaciones convencionales u otras instalaciones utilizadas, las citas de diario muestran una actitud desigual aunque existe, según nuestra consideración una mejoría a tener en cuenta a medida que avanza el curso.

*Lectura: Se ha conseguido dejar todo igual que cuando comenzamos.
Metalectura: Aunque para la recogida del material he tenido que llamar la atención apelando a la colaboración de todos. Cambio de estación. Tienen bastante conocimiento sobre las preguntas cívico-ecológicas.
Martes 20 de Mayo de 2003*

*Lectura: A la hora de sacar el material lo han hecho el grupo que les tocaba esta semana y los de la semana que viene.
Metalectura: A la hora de guardarlo ha colaborado la mayoría de la clase. La predisposición ha sido positiva.
Jueves 23 de Enero de 2003*

En referencia al uso de otras instalaciones (medio natural), en el ítem. *Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré* las opciones positivas (*bastantes veces, la mayoría de las veces y sí, siempre*) presentan una mayor proporción en la segunda valoración debido a que cuentan con mayor predilección del alumnado, con un porcentaje global cercano al (90%).

Responsabilidad ante la actividades motrices y su concreción mediante las tareas de clase.

La actividad motriz concretada mediante la tarea, se materializa en un ejercicio o en un juego de aprendizaje y es a través de la puesta en acción de las actividades y tareas motrices propuestas por el profesor y por los propios alumnos cuando se quiere influir en la mejora de sus compromisos y responsabilidad hacia la realización de las mismas.

En los datos que nos proporciona el cuestionario, destacamos los del ítem *Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo, porque* creemos que el hecho de mejorar en la continuidad de sus trabajos y tareas, implica un cambio de actitud sustancial del alumnado, en lo que supone una concienciación personal y colectiva de la valoración que se le da a la responsabilidad en el trabajo diario y al aprendizaje de ordenar y priorizar sus esfuerzos. Los datos de los cuestionarios, así lo demuestran, ya que en la valoración de principio de curso vemos como las opciones positivas *bastantes veces, y sí, siempre* obtienen un (14,8%) cada una; sin embargo, en junio el alumnado de forma mayoritaria muestra su preferencia por las respuestas *la mayoría de las veces* en un (51,9%) y *bastantes veces* en un (40,7%) dejando un porcentaje menor para las opciones *sí siempre* y *algunas veces* con un (3,7%).

Estos datos coinciden con la opinión expresada por el profesor en su Diario,

*Lectura: Hoy se han conseguido realizar todas las actividades.
Metalectura: Se ha jugado incluso al final un juego de fútbol a cuerdas muy divertido. He podido comprobar que han disfrutado bastante.
Jueves 23 de Enero de 2003*

*Lectura: Este juego es bastante completo, pues nos sirve de repaso de todo lo trabajado a todos los niveles (conceptual, procedimental y actitudinal).
Metalectura: Aunque noto que se recrean más en el aspecto lúdico-festivo.
Martes 13 de Febrero de 2003. "Gran Juego" o "Juego para crecer por dentro" II. (Gymkhana).*

No podemos olvidar, que las tareas que se proponen en Educación Física tienen como uno de sus objetivos brindar al alumnado la oportunidad de ponerse en contacto con diferentes contextos de aprendizaje. En ocasiones estos entornos favorecen o enturbian los procesos.

*Lectura: No todos realizan las actividades cuando hay circunstancias que enturbian el ambiente.
Metalectura: Los disturbios del contexto hacen que algunos alumnos aprovechen para realizar alguna actividad que no viene a cuento.
Martes 25 de Marzo de 2003*

*Lectura: Las actividades relacionadas con la naturaleza se han hecho de forma compartida. Hoy no hemos notado ningún tipo de estridencias, todo se ha asumido con armonía.
Jueves 15 de Mayo de 2003. "Juego para crecer por dentro" VI*

En los datos del cuestionario destacamos (del aspecto que estamos tratando de *la responsabilidad ante las tareas de clase*) que la opción más elegida a primero de curso era *la mayoría de las veces* (un 63,6% de chicos y un 28,6% en el grupo de chicas) y la opción *sí, siempre*, que es algo mayor en

el grupo de éstas. En la segunda valoración se igualan más todas las opciones, aunque algunas siguen sin ser estimadas o muy poco consideradas (las dos primeras) y otras tienen un pequeño repunte como la opción *la mayoría de las veces* (50,0%) en el caso del grupo de chicas.

Sobre las capacidades motrices y cognitivas de las tareas que se diseñan y se llevan a cabo, está en nuestro planteamiento la implicación de elementos afectivos, sociales y que los modelos de organización propicien la mejora de la responsabilidad individual y colectiva. Así, lo expresa el profesor en su Diario.

Lectura: La mayoría de los alumnos han tomado conciencia de la repercusión del trabajo individual en el grupo.

Metalectura: Aunque la aportación de cada uno de ellos al grupo ha sido desigual.

Martes 21 de Enero de 2003

Lectura: Veo cierta evolución de la responsabilidad en algunos y noto que intentan hacer las cosas cada vez mejor.

Metalectura: Pues en principio no notaba demasiados esfuerzos por las personas que tenían mas problemas de comunicación, pero ahora ese esfuerzo se empieza a notar más.

Martes 1 de Abril de 2003

Responsabilizarse de las tareas encomendadas (Seguimiento de sus trabajos, propuestas de clase, fichas, autoevaluaciones...)

En este aspecto se han apreciado indudables mejoras, como lo demuestra que en el mes septiembre los educandos señalaron de forma mayoritaria (el (74,1%), la opción *no llevo un seguimiento individual de mi trabajo en Educación Física*, dejando un margen muy pequeño para todas las demás posibilidades, sin embargo, en la valoración de Junio el cambio que se produce es significativo, ya que el porcentaje de la opción *no, nunca* pasa al (3,7%), y las opciones consideradas como *positivas* suman el (77.7%).

Insistimos sobre si los trabajos que habíamos realizado durante el curso creían que habían sido apropiados para asumir responsabilidades tanto individuales como grupales, así, en las entrevistas grupales se manifestaron,

Creo que sí, que si llevamos un seguimiento de la condición física. Pero eso sí, aquí, en la clase, porque en nuestra casa no, por lo menos yo no.

(M An 66: vie)

Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo. No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.

(V Na 719- 724: vie)

En las opiniones extraídas del Diario del profesor (en el apartado de currículo-tareas de clase), aparece claramente como el alumnado a lo largo del

curso ha ido asumiendo responsabilidades en cuanto a las tareas encomendadas, así como al seguimiento de las mismas a través de las diferentes propuestas que se le han ido encomendando.

Lectura: En la parte de la sesión donde ellos proponen algo (propuesta colectiva) me ha sorprendido gratamente que rápidamente han hecho dos propuestas colaborativas.

Metalectura: Estas propuestas tenían poco que ver con el contenido práctico de la sesión pero sí bastante con el actitudinal; una era hacer "la ola" aprovechando la distribución en una larga fila, y otra "que viene mama pato, pachín, pachín, pachín".

Martes 11 de Febrero de 2003

Lectura: Los alumnos han ido aceptando diferentes responsabilidades en el grupo.

Metalectura: En esta sesión ha existido un alto sentido de la responsabilidad. Se han notado entre cierta emoción y nerviosismo los esfuerzos individuales en beneficio del grupo.

Jueves 8 de Mayo de 2003

3.- 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 las personas, en la escuela y en el entorno.

Responsabilidad ante sí mismos.

De las preguntas del cuestionario que hacen referencia a la responsabilidad personal, hemos elegido los ítem *Admito mis errores* y *Procuro vencer mi timidez*, para comprobar la evolución de grupo en la asunción de responsabilidades personales.

Respecto al ítem *Admito mis errores*, en las respuestas de junio, las dos últimas opciones (*la mayoría de las veces y sí, siempre*) cuentan con la mayor inclinación, un (29,6%) y un (25,9%) de forma respectiva.

En el Diario del profesor aparece reflejado en múltiples de sus citas, el modo como el alumnado, ha sido capaz de asumir sus errores y aprender de ellos. Ser responsable, es asumir las consecuencias de las acciones propias y sus decisiones.

Lectura: El hecho de que el grupo se manifestara de forma unánime y algunos alumnos pidieran disculpas de forma individual me ha provocado grandes emociones, sensaciones y sentimientos positivos.

Metalectura: Por la actuación de los alumnos tanto de forma individual como a título colectivo, hoy es de los días que mejor me he sentido en clase por que he comprobado que lo que hacemos con tanto esfuerzo, sirve para algo y tenemos recompensa y esto me llena como profesor pero la satisfacción es inmensa como persona. Por que vemos algún resultado en la tarea educativa, en el intento de transmisión de algunos valores que es lo que más nos mueve.

Martes 18 de Marzo de 2003

Lectura: Los alumnos han subsanado el error de días anteriores.

Metalectura: Dar la cara cuando alguien se equivoca, rectificar cuando se hace algo mal, admitir nuestros errores, además de ser muy difícil es una de nuestras propuestas a lo largo del curso, y hoy se ha manifestado claramente, este acto incuestionable de responsabilidad que supone recoger fruto sobre lo planteado, y por lo tanto es un motivo de regocijo para nosotros, una placentera recompensa del esfuerzo que realizamos.

Martes 18 de Marzo de 2003

También en las entrevistas grupales, hay manifestaciones del alumnado, que nos llevan a la reflexión de que las responsabilidades individuales se asumen por parte de todos o al menos se cuestiona el cumplimiento de las mismas y la asunción de sus compromisos.

No, lo que ha dicho Na, que hay veces que porque tu sabes lo que has hecho bien, o ¿no? que no lo vas diciendo por ahí porque no está bien, pero que tú lo reconoces.

(M An 725- 731: vie)

Claro que me ha servido, para lo que hemos hablado ya, para darnos cuenta de algunos hechos, de algunas personas. Buenos no, pues que ayudan a sus amigos, y que te das cuenta de tus errores y tratas de mejorar.

(M Pa 1162-1168: vdr)

A la pregunta *Procuró vencer mi timidez*, como un aspecto relevante de la responsabilidad ante sí mismo, en el cuestionario de junio se producen significativos cambios, entre los que destacamos el claro incremento en la predilección de los alumnos por las opciones *positivas*; *bastantes veces* (26,7%), *la mayoría de las veces*, (38,5%) y *sí, siempre* (17,1); De la misma forma, hemos de destacar la desaparición de las elecciones de los alumnos de la opción *no, nunca* y las escasas proporciones de las respuestas *rara vez* y *algunas veces*.

La timidez parece funcionar como una característica con estabilidad temporal y también situacional, como puede apreciarse en las siguientes citas del Diario del profesor, como percibe este cambio significativo en la responsabilidad individual.

Lectura: Noto que algunos alumnos tienen un gran sentido del ridículo, pues están muy ruborizados cuando tienen que expresarse ante sus compañeros o se sienten observados. Reaccionan con actitudes evasivas o se inhiben.

Martes 25 de Marzo de 2003

Lectura: Un número importante ha vencido la timidez y ha aportado ideas cuando lo ha creído conveniente sin preocuparse demasiado de mi opinión o la de otros compañeros.

Metalectura: Ser capaz de hablar en público y ante una cámara y una grabadora de audio no es fácil, por esa razón algunos no han intervenido mucho o lo han hecho de una forma entrecortada, insegura y con frases muy corta.

Martes 17 Junio de 2003. Entrevistas grupales.

Responsabilidad en el trato con otras personas

- **Compañeros y compañeras.**

A través de la relación con los demás, de las tareas comunes compartidas, el alumnado aprende a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo-clase al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.

Para comprobar el grado de cumplimiento de este aspecto, hemos elegido los ítems. *Acepto el equipo que me toca o me asignan* (21), *Entiendo*

que lo importante es participar y no tanto ganar (23). Intento integrar en la clase a compañeros/as con dificultades de comunicación (35).

En cuanto al cambio producido en la aceptación de los compañeros para formar equipos, comprobamos como en los datos de junio el (77%) del alumnado masculino y el (92,85) del femenino declara que acepta a los compañeros que les toque, sin tener que buscar su grupo de amigos.

En el Diario del profesor se puede leer, que los grupos de clase con alta identidad se caracterizan porque en ellos sus miembros mantienen o aumentan la concepción que tienen de sí mismos, mantienen o mejoran su prestigio ante los demás y propician que se tenga una mejor imagen personal ante la colectividad escolar.

Lectura: Hoy el grupo lo he visto muy predispuesto hacia la actividad. Han aceptado los grupos mixtos que se han propuesto.

Metalectura: Probablemente por las mismas razones anteriores los alumnos han evitado plantear problemas en la organización de grupos mixtos.

Jueves 20 de Febrero de 2003

Lectura: Aceptación de grupos mixtos.

Metalectura: La consecución o no de los objetivos de tipo actitudinal relacionados con valores y hábitos lo puedo comprobar de una manera más clara, en sesiones menos directivas donde puedo estar más pendiente de otro tipo de tareas que no sea la propuesta de actividades propiamente dicha.

Jueves 20 de Febrero de 2003

Lectura: Ha estado muy unido muy participativo y muy compacto. Se ha realizado una convivencia fuera del recinto escolar no solo por parte de los alumnos del curso, sino los de otros cursos como son 2º de ESO, 1º y 2º de Madera y alumnos del Curso de Educación Especial; además de los profesores.

Metalectura: Estas actividades son muy interesantes sólo por la felicidad y emociones que despiertan en los niños pero además han resultado excelentes por la convivencia de toda la comunidad educativa en un entorno natural privilegiado, donde además hemos conocido diferentes aspectos de la cultura del entorno, de su flora, de su fauna y algunos aspectos geológicos, y para rematar la jornada hemos hechos unos juegos cooperativos de diversión en el entorno, como "el quema cooperativo" donde nadie se elimina, "el tiro a la caja", "el disco volador" etc.

Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Estas opiniones se ven reforzadas por las aseveraciones realizadas en las entrevistas grupales al alumnado,

Si que a mi me da igual el grupo que me toque. Si es malo o bueno. Que yo voy a trabajar igual con unos que con otros.

(H Ga 365-369: vsk)

Yo creo que siempre lo aceptas, aunque te gustaría estar más con unos que con otros pero los aceptas.

(M Ro 196-200: vdr)

Respecto al *saber ganar o el saber perder* en las diferentes actividades, también se han producido cambios significativos, que merecen ser expuestos. Es relevante la inclinación por la respuesta *sí, siempre* (48,1%) en la estimación de junio del alumnado y la desaparición de las opciones *no, nunca* y *raras veces* en los datos del mes de junio.

En el Diario del profesor se recoge alguna cita que muestra el sentido negativo que se le da al perder en los primeros compases del curso.

Lectura: Creo que tienen una idea casi desmedida por ganar.

Metalectura: Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.

Jueves 17 de Octubre de 2002

Sin embargo, estas sensaciones van poco a poco desapareciendo y dando lugar a un entorno de clase positivo, valorado a los demás, sin reocuparse en exceso por el ganar o el perder.

Lectura: La sensación es más agradable de lo que me esperaba, pues no pensaba que iban aceptar este contenido y aunque con ciertas dificultades derivadas de la sensación de vergüenza o pudor que ocurre en algunas actividades. La aceptación está siendo buena.

Metalectura: Creo que aunque con cierto reparo sienten atracción por este tipo de contenidos ya que utilizamos música y otras tareas que son nuevas para ellos en E.F. Y además les permite manifestarse, buscar su propia identidad personal a través de esto.

Jueves 27 de Marzo de 2003

Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están más permeables para asimilar las actitudes que entrañan los valores que trabajamos:

Han colaborado en la recolección del material, en realizar las tareas encomendadas de forma apropiada, aceptando los equipos asignados y sobre todo entendiendo que lo importante es esforzarse para conseguir objetivos que benefician a todo el conjunto y no tanto a mí de forma individual.

Metalectura: En este gran juego si he notado un espíritu de colaboración y de compromiso de cara al gran grupo.

Jueves 6 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" III. Con motivo de la celebración del día de Andalucía.

Hay pruebas en el diario del profesor donde queda clara la actitud positiva del grupo-clase hacia los compañeros y compañeras, lo que se hace más evidente a medida que avanzamos en el curso.

Lectura: Hoy he visto un mayor control del grupo en la sesión. De momento han solucionado el problema del grupo. En el último juego donde se ha trabajado una muralla china, han aplaudido porque todos hemos ganado.
Metalectura: Pienso que ha surtido efecto que me retirara de clase en los últimos minutos.
Han intentado ponerse el balón tal y como dijimos en el ombligo para no molestar, y no se han sentido tan molestos y protestones cuando un compañero ha intentado molestar, pues lo han obviado o le han hecho "oídos sordos".
Me parece muy adecuado y refleja perfectamente la voluntad de este. La manifestación ha sido de alegría y diversión pero no exentas de responsabilidad.
Jueves 14 de Noviembre de 2002

Lectura: Los juegos de autoconfianza han ido muy bien para los de Educación Especial.
Metalectura: He notado que los alumnos de E.E. querían participar en los juegos y su sonrisa y su disfrute lo dice todo.
Jueves 29 de Mayo de 2003 "Juego para crecer por dentro" VIII.

En las entrevistas grupales, también se manifiesta esta aceptación por los compañeros y compañeras en los equipos y grupos que se forman en las diferentes actividades.

Yo creo que sí. Porque a la hora de formarse los grupos, antes creo que eran más lo que era el grupo de amigos, ahora creo que no, pero ahora quien te toca te tocó.
(V JM 121- 128: rrr)

Respecto al ítem *Intento integrar en la clase a compañeros/as con dificultades de comunicación*, los datos son concluyentes, en la segunda valoración, donde el grupo experimenta una predilección por respuestas como *sí, siempre* (29,6%) y la *mayoría de las veces* (18,5%). También aumenta la dimensión *bastantes veces* a un (14,8%). La opción *no, nunca* con un (7,4%) baja considerablemente.

El profesor también observa estos comportamientos y los valora de forma muy positiva.

Lectura: Ha existido un buen comportamiento de los alumnos con los de Educación Especial.
He notado una mayor integración y convivencia entre grupos que en salidas anteriores.
Metalectura: Aunque algunos tenían alguna dificultad para andar debido al calor, y algunos esperaban o se acomodaban a su ritmo en algunas actividades.
En otras actividades extraescolares no ha existido una integración entre grupos como es el caso de esta actividad donde la interrelación ha sido mayor ha habido una especie de fusión y de fiesta de relación colectiva.
Viernes 13 Junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

Sus opiniones a final de curso, en las entrevistas en grupo corroboran tanto los datos del cuestionario, como las observaciones del profesor, manifestándose de manera contundente sobre la responsabilidad que se asume al aceptar a todos los compañeros y compañeras en sus actividades, tengan las capacidades que tengan.

Que yo creo que hemos aprendido a respetar ya que ellos estaban dentro de lo que nosotros hacíamos, y ya que son personas que no son, bueno que son como nosotros pero que tienen alguna dificultad, pues que hemos aprendido a respetarlos.

(V JM 1185-1191vdr)

Yo lo veo bien, ¿porque los de Educación Especial no pueden venir?. No pasa nada. Son personas.

(M Yo 1325-1328 vdr)

Veo conveniente que tienen que venir otros cursos.

(M La 1331-1340: vdr)

- **Profesor y personal docente y no docente.**

En cuanto a la Responsabilidad relacionada con la figura del profesor y las tareas que propone, en las últimas sesiones del curso se dan situaciones donde hay diferentes conductas con matices positivos y negativos en una misma clase.

Las elecciones del ítem *Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico*, y refiriéndonos sólo a los datos del mes de junio, se vuelcan hacia las tres últimas dimensiones: *bastantes veces* con un (38,5%) en el grupo de chicos y un (21,4%) en el grupo de chicas; *la mayoría de las veces* con un (30,8%) en los chicos y un (21,4%) en las chicas y *sí, siempre* (23,1%) y un valioso (50,0%) en el grupo de chicas. resumiendo diremos que se aprecia un desplazamiento de sus respuestas del alumnado hacia opciones positivas, aunque los incrementos no son significativos, salvo en el (50%) de *sí, siempre* del grupo de chicas.

El profesor es un elemento activador importante para incidir en la enseñanza aprendizaje de valores y normas. En su diario se pueden apreciar detalles de bastante responsabilidad relacionada con su persona como los que siguen:

Lectura: EL grupo de forma unánime me ha pedido disculpas por los hechos de la clase anterior.

Metalectura: Por supuesto las he aceptado y he valorado lo importante que es el arrepentimiento cuando nos equivocamos ya que esto supone que respetamos a los demás y nos responsabilizamos de nuestras propias acciones y esto nos engrandece desde el punto de vista Humano ya que

pone en evidencia que tenemos esos valores. Seguidamente comenté que yo también me había equivocado al saltarme un trabajo que ya estaba programado y preparado en ese momento no fui totalmente responsable y que en lo sucesivo procuraría que no ocurriera. Estas disculpas de todo un grupo son de los momentos que un educador se siente útil y refuerzan su actuación docente ya que suponen gran apoyo y estímulo profesional y personal para seguir trabajando.

Martes 18 de Marzo de 2003

Lectura: JCO me ha comentado que aprecia mucho el trabajo que supone preparar las sesiones de E.F.

Metalectura: Ha sido otra situación reconfortante que alguien valore el trabajo ajeno.

Martes 20 de Mayo de 2003

Lectura: Han mantenido actitudes cívicas con sus compañeros y los de otros cursos y ha existido una especie de hermanamiento en la convivencia con los profesores, tampoco hemos registrado ningún conflicto con los monitores del parque ni los responsables de las instalaciones que visitamos.

Metalectura: He comprobado una gran responsabilidad en el cuidado y consideración con animales y plantas sobre todo hemos visto mejoras .

Viernes 13 Junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

Responsabilidad ante su capacidad de superación.

Al analizar el ítem *Intento hacer las cosas cada vez mejor*, es revelador el hecho que las dos primeras opciones (*no, nunca y algunas veces*) no se contemplan en ningún grupo ni en septiembre ni en junio. En el grupo de chicas se muestran prácticamente los mismos valores en las dos estimaciones con la única diferencia del incremento de la opción *sí, siempre* (que pasa del 42,9% a 57,1%). En el caso del grupo de alumnos, existe otra lectura; las dos opciones por las que más se definen estos son *algunas veces y la mayoría de las veces* (38,5%) y en la segunda valoración es la opción *la mayoría de las veces* con un destacado (46,2%) la que sobresale de las demás.

Este cambio también se percibe en las opiniones expresadas en el Diario del profesor,

Lectura: Ha existido un mayor interés por la actividad y los alumnos han estado más ordenados y centrados en su trabajo.

Metalectura: Noto ligeros avances en relación a las clases anteriores sobre todo en el interés mostrado por las actividades y por su comportamiento generalizado.

Jueves 10 de Diciembre de 2002

Lectura: Veo cierta evolución de la responsabilidad en algunos y noto que intentan hacer las cosas cada vez mejor.

Metalectura: Pues en principio no notaba demasiados esfuerzos por las personas que tenían mas problemas de comunicación, pero ahora ese esfuerzo se empieza a notar más.

Martes 1 de Abril de 2003

Lectura: (Responsabilidad) Al intentar esforzarse por hacer actividades que tienen gran dificultad para realizarlas.

Metalectura: Se han asumido las consignas en la salida a la calle de ir en grupo, unidos y haciendo caso al coordinador (monitor).

Jueves 3 de Abril de 2003

El valor del esfuerzo, como elemento que llevará a la mejora de sus capacidades, y promoverá en ellos un mayor afán por superar sus fracasos y sus errores.

Lectura: Creo que han podido comprobar cómo esforzándose consiguen mejorar su condición física.

Metalectura: Incluso alguno ha preguntado como mejorarla más, prueba de que le preocupa evolucionar. Lo que dudo es que realmente establezcan propuestas de mejora de forma operativa en sus casas.

Jueves 5 de Junio de 2003

También este aspecto de valorar la superación personal en las tareas, se muestra de forma explícita en las entrevistas grupales.

Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo. No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.

(V Na 719- 724: vie)

No, lo que ha dicho Na, que hay veces que porque tu sabes lo que has hecho bien, o no? que no lo vas diciendo por ahí porque no está bien, pero que tú lo reconoces.

(M An 725- 731: vie)

Responsabilidad ante el entorno.

Hemos elegido el ítem. *Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré*, en el que las opciones *positivas (bastantes veces, la mayoría de las veces y sí, siempre)* presentan una mayor proporción en la segunda valoración debido a que cuentan con mayor predilección del alumnado, con un porcentaje global cercano al (90%).

Los datos cuantitativos del cuestionario se ven corroborados por las observaciones del profesor, vertidas en su Diario,

Lectura: He intentado inculcar la idea de Respeto, Salud y Responsabilidad en las salidas a la naturaleza.

Me agrada la satisfacción mostrada por la actividad la mayoría del grupo.

Metalectura: He de concienciar a los alumnos de la importancia de la relación armoniosa entre la naturaleza y el hombre de cara al futuro de ambos.

Jueves 15 de Mayo de 2003. "Juego para crecer por dentro" VI

Algunas opiniones expresadas en las entrevistas grupales, también reafirman que los valores de responsabilidad ante el uso y disfrute del medio natural, ha calado en el alumnado.

Yo creo que nos hemos responsabilizado y yo la respeto (se refiere a la naturaleza). Tirando los papeles a la basura, no manchando los campos. Todo eso.

(V Na 471- 475: vsn)

Yo creo que nos han enseñado cosas que no sabíamos. A mi me han parecido muy bien. Por si algún día salimos y tal.

(M Pa 823- 837: vsn)

4.- 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.

Confianza en la valía personal.

Para verificar las modificaciones de su Autoestima respecto a la confianza en su valía personal hemos elegido las respuestas a los siguientes ítem: *Soy el/la mejor de mi clase en la práctica de los deportes* (62); *Mis amigos/as me ponen de ejemplo como persona habilidosa* (54); *Evito preocuparme de lo que la gente piense de mí* (59).

En el ítem *Soy el/la mejor de mi clase en la practica de los deportes* en los datos de septiembre tanto en chicos como en chicas destaca sobremanera, la alternativa *no, nunca*, con porcentajes que superan el 50% de las elecciones. En la segunda apreciación todo está más proporcionado; en el caso del grupo de chicos la elección *bastantes veces* es la mayor, pues la apoya el (38,5%) seguida de *algunas veces*, (23,1%) y *no, nunca* (15,4%), el resto solo cuentan con un (7,7%). En el caso de las chicas siguen siendo las tres alternativa primeras las que acaparan el mayor interés, *no, nunca* (38,5%), *rara vez* (15,4%) y *algunas veces* (23,1%).

En relación con los datos anteriores traemos a colación una de las citas del Diario del profesor, en la que se muestra con claridad meridiana, como la mejora en los aprendizajes, aumenta de forma considerable la confianza en la propia valía personal.

Lectura: Algunos vienen pletóricos de alegría para mostrarme como han aprendido alguna habilidad.

Metalectura: Lo cual quiere decir que los que tienen menos dominio de las habilidades que vemos se les nota más el aprendizaje que experimentan y los manifiestan más cuando lo aprenden.

Martes 3 de Diciembre de 2002

Hay que insistir en que la valoración de sí mismo, no es estática o permanente, sino que se modifica durante toda la vida, como resultado de las nuevas experiencias de interacción con el mundo físico y social. Por tanto, la autoestima no nos viene dada desde el nacimiento, sino que se va formando (y consolidando) a partir de los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que hemos ido recogiendo a lo largo de nuestra vida, fundamentalmente en las edades de formación. Así aparece descrito en el Diario de profesor.

Lectura: Me es grato comprobar como los alumnos de forma general comprueban su evolución y entienden de una forma fehaciente que su esfuerzo les ha servido para algo, para mejorar su condición física.

Metalectura: Es esto precisamente lo que pretendemos trabajar, que cada vez más conozcan sus posibilidades en cada una de las pruebas y comprueben sus evoluciones.

Martes 3 de Junio de 2003

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. En este sentido hemos elegido los resultados del ítem *Mis amigos/as me ponen de ejemplo como persona habilidosa*. En este sentido consideramos de importancia el destacar en los datos de junio y en el grupo de chicas, la opción *algunas veces* con un (50%); lo que todas las demás juntas. En el grupo de chicos las alternativas muestran un mayor equilibrio, aunque la más atractiva para los alumnos ha sido *la mayoría de las veces* con un (30,8%); el resto está en torno al 20% (*rara vez, algunas veces y bastantes veces*) y muy por debajo las elecciones extremas *no, nunca y sí, siempre* con un (7,7%).

Las habilidades, como capacidades aprendidas que son, se muestran en estas edades en un amplio abanico de posibilidades, dependiendo de experiencias previas, dedicaciones, motivaciones y otros aspectos. Así, en el Diario del profesor se incide en las diferencias de niveles entre el alumnado y las estimaciones que se les hacen para que aumenten sus niveles de competencia percibida.

Lectura: En lo referente al manejo y conducción de balón hay algunos que no tienen ningún dominio, esto les hace sentirse mal.

Metalectura: Especialmente los alumnos y alumnas que han tenido poco contacto con un balón de fútbol.

Jueves 14 de Noviembre de 2002

Lectura: He estimulado a los alumnos para valorar las habilidades propias y ajenas.

Metalectura: Los que tienen menos dominio y control del balón los noto a veces, mas desenganchados de la actividad, aunque intento estimularlos.

Martes 26 de Noviembre de 2002

También en las Entrevistas en grupo, aparecen opiniones respecto a la confianza en las capacidades propias, y como esta les lleva a tomar decisiones y hacer elecciones adecuadas, y de afrontar posibles cambios en su conducta.

...por ejemplo yo cuando voy con alguna amiga, y cuando vamos hacer algo y no somos capaces, siempre recordamos lo que se pone, venga vamos a darle al autoconcepto, vamos a hacerlo. Nos referimos claro está a todo lo que hacemos y hablamos en clase.

(M Pa 271-281:vie)

En cuanto al ítem *Evito preocuparme de lo que la gente piense de mí*, comprobamos como en el cuestionario de septiembre todas las opciones tienen una proporción parecida con dos respuestas con una mayor atracción, *rara vez* (23,1%) y *algunas veces* (30,8%); son estas dos últimas alternativas las que disminuyen en la valoración de junio, bajando *rara vez* a un (7,4%) y *algunas veces* a un (11,1%). Experimentan por el contrario, una gran atracción las opciones *la mayoría de las veces* con un (18,5%), *sí, siempre* con el (29,6%) y sobre todo la opción *bastantes veces* con un (33,3%).

El profesor expresa en su Diario al respecto que “*cuando la persona aprende a respetarse a sí misma, y a no compararse de forma negativa e inútil con los demás, tiene entonces mayor facilidad para tomar conciencia de su propia singularidad, competencia y valía personal*”.

Lectura: Algunos hacen críticas bastante negativas de sí mismos en relación a este tests.

Metalectura: Sobre todo si se comparan con compañeros que son coordinados en esta prueba y la ejecutan de forma exitosa, repercutiendo de forma negativa, por su baja autoestima. Digamos que comienzan la prueba con una actitud previa de fracaso, de desgana, de pudor. etc.

Martes 29 de Octubre de 2002

Lectura: Valoran sus propias ejecuciones y las comparan con sus compañeros

Metalectura: Querer superarse supone saber que se tiene algo pero queda también algo por mejorar lo cual supone una percepción ajustada de sí mismo.

Martes 10 de Diciembre de 2002

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 virtualidades 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.

Lectura: Me es grato comprobar como los alumnos de forma general comprueban su evolución y entienden de una forma fehaciente que su esfuerzo les ha servido para algo, para mejorar su condición física.

Metalectura: Es esto precisamente lo que pretendemos trabajar, que cada vez más conozcan sus posibilidades en cada una de las pruebas y comprueben sus evoluciones.

Martes 3 de Junio de 2003

Lectura: Hay un grupo de alumnos que son muy trabajadores.

Metalectura: Son los que tiran hacia delante del grupo para sacar los trabajos.

Martes 21 de Enero de 2003

Confianza en la toma de decisiones propias.

En los ítem *Consulta con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes y Tengo mis propios criterios a la hora de vestir*, sorprende comprobar como en las respuestas de junio, en el grupo de chicas, todas las opciones cuentan con un (21,4%), hecha la excepción de las dos primeras (*no, nunca y rara vez*) que presentan (7,1%). En el caso de los chicos, hay dos alternativas que destacan con un 30,8% (*bastantes veces y la mayoría de las veces*)

La pertenencia a un grupo de iguales, fuera de las fronteras familiares, le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de conducta en un círculo más abierto, así es expresado en el Diario del profesor.

Lectura: Hay dos o tres alumnos que no se sienten bien haciendo expresión corporal por que evitan expresarse como pueden.

Metalectura: Casi de una forma sistemática ocupan espacios distantes o se esconden donde pueden ser menos observados y disimular su escasa participación.

Jueves 24 de Abril de 2003

Lectura: Hay tres alumnos que están dudando y no saben muy bien si se van a acoplar en un grupo existente, lo van a realizar individualmente o si van a formar un grupo entre ellos.

Metalectura: De estos tres alumnos y después de hablar con ellos cada uno a tomado una determinación, uno se junta con otro grupo en el que solo hay niñas, otra va a realizar un mimo ella sola y la tercera, dice que lo siente; pero ella no hace nada simplemente por que le da vergüenza.

Jueves 8 de Mayo de 2003

Hemos considerado de interés resaltar los datos del ítem. *Tengo mis propios criterios a la hora de vestir*, por considerarlo como un buen indicador de decisiones propias. Así, en las dos mediciones la opción *si, siempre* es la de mayor preferencia, especialmente en el cuestionario de junio, donde en el caso de los chicos cuenta con (46,2%) y en el grupo de las chicas obtiene un porcentaje del (57,1%).

En las Entrevistas grupales, este es un aspecto muy repetido y tomado como un hecho de “ser mayores” o de “sentirse mayores”.

Yo en ese caso no. Yo por la mañana cojo me preparo mi ropa y ya esta.
(M Ro 398- 415: via)

Yo tengo mi ropa y por la mañana llego y lo que, hombre a lo mejor mi madre llega y me dice Cr eso no te queda, siempre es bueno tener una opinión. Pero como a mi madre le gusta la misma ropa y eso.
(M Cr 416- 424: via)

Eficacia en las tareas que realizan.

En el ítem *En las prácticas deportivas siento la aprobación de mis compañeros/as*, en la apreciación de junio hay una desaparición de la opción *raras veces* y una drástica disminución de la opción *no, nunca* a un (3,7%). La alternativa *algunas veces*, se ha incrementado de forma valiosa a un (37,0%) y las alternativas *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* también aumentan de forma apreciable a un (22,2%). Ambos grupos desplazan sus respuestas a las zonas *positivas* (59,2%), siendo más ostensible el cambio en el grupo de chicos.

La literatura específica señalada en anteriores Capítulos es bastante coincidente en el sentido de entender que la *eficacia* y *autoestima* son aspectos inseparables, ya que desarrollar la autoestima no es otra cosa que aplicar la convicción de que se es competente para vivir. La persona eficaz sabe gestionar sus capacidades dedicando a cada tarea u objetivo el tiempo y los recursos necesarios, consiguiendo lo que se pretende, así se expresa en el Diario del profesor.

Lectura: Veo que el grupo tiene un cierto interés por auto controlarse y hacer las cosas mejor.

Metalectura: Poco a poco tienen claro lo que hay que hacer y la verdad es que no tengo que decirles nada, ellos solos saben cuando les toca y actúan en consecuencia.

Martes 19 de Noviembre de 2002

Lectura: Hoy el grupo lo he visto muy predispuesto hacia la actividad.

Metalectura: La predisposición no sé a qué se debe con exactitud pero creo que puede ser por dos razones, una por que el día está mas claro y la temperatura es más suave y la otra por que al ser un trabajo de resistencia (que en principio no es muy agradable).

Martes 29 de Abril de 2003

Lectura: Ha trabajado de una manera aceptable. La primera parte de la sesión donde hemos realizado elasticidad y velocidad gestual de una forma más ordenada y la ultima parte donde hemos trabajado los test (que deberían hacer en su casa o fuera de clase lo van a realizar en los recreos y en espacios que tengan libres ya que en sus casa no tienen aparatos a pesar de que las pruebas son muy fáciles) de una forma más desordenada.

Metalectura: Hoy dadas las circunstancias del tiempo hemos visto oportuno dejar una parte de la sesión para que realicen dicha batería. Y como ya hay una experiencia previa ha sido mucho más rápido y eficaz aunque aparentemente más desordenada.

Martes 25 de Febrero de 2003

Cuando el grupo de clase toma conciencia de su momento emocional, de sus propias posibilidades, de que son eficaces en sus planteamientos, de

que sus propuestas son apreciadas por todos, es cuando el profesorado siente que su labor es apreciada y que sus objetivos van camino de cumplirse.

*Lectura: Ha sido un bombardeo de experiencias para trabajar la autoestima.
Metalectura: Han sido capaces de superar situaciones de imitación, mimo, baile, dramatización y en la calle delante de los transeúntes, aspecto nada fácil de superar.*

Jueves 20 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" IV.

Lectura: Con estas experiencias los alumnos han valorado la utilización de la respiración y la relajación.

Metalectura: Algunos les ha costado bastante desinhibirse para relajarse, pero otros en cambio casi se han dormido en la relajación.

Martes 6 de Mayo de 2003

5.- Posibilitar que el alumnado sea capaz de percibirse como un ser integral, con la totalidad de sus pensamientos y sentimientos.

La percepción y aceptación de sí mismo como ser integral.

Tenemos presente que el autoconcepto es ante todo una experiencia interna a la que solamente tiene acceso la propia persona. Es decir, es un tipo de vivencia en la que la propia persona se realimenta respecto a sus atributos y valores. Para comprobar el grado de cumplimiento de este objetivo, hemos elegido los datos obtenidos en los cuestionarios de los ítems. *Me acepto tal cual soy* (46); *Estoy a gusto con las cosas que hago* (55); *Hay cosas de mí que me agradan mucho* (56).

Respecto a los datos que nos aporta el ítem. *Me acepto tal cual soy*, destacamos que en las respuestas de junio en el caso de los chicos; las dos primeras opciones (*rara vez y no, nunca*) no son señaladas; obtienen valores intermedios las opciones *algunas veces, la mayoría de las veces y sí, siempre* y destaca la opción *bastantes veces*. En el grupo de chicas, destaca la dimensión *sí, siempre* con un (42,9%). Sin embargo en ningún caso se han producido diferencias significativas.

El alumnado encuentra dificultades para entender lo que significa el autoconcepto, y sobre todo como se manifiesta en su vida diaria. El profesor lo expresa así en su Diario.

Lectura: Les ha costado entender el autoconcepto. Algunos han quedado muy ensimismados cuando han descubierto su forma de verse.

Metalectura: Como he comentado con anterioridad, he dejado unos 20 ó 25 minutos para que hiciesen juegos o deportes de forma libre y han llegado tarde a la clase siguiente unos 10 minutos o más. Lo preocupante no es esto. Es que han utilizado al profesor culpándolo ante el siguiente profesor de no haberles avisado, cuando se les dijo que en cuanto oyeran el timbre se fuesen a clase (aunque esto no es necesario decirlo por obvio). Creo que les da igual la Responsabilidad, el Respeto y otros valores que trabajemos, para ellos lo importante es "salvar su propio pellejo" a costa de lo que sea y como sea. En el fondo creo que reflejan lo que impera en este sistema sociopolítico, Neoliberal donde se les transmite el individualismo exacerbado, conseguir tus objetivos a costa de cualquier cosa, crisis del valor y triunfo del contralor, relativismo moral...etc. A ninguno se le ha ocurrido pensar que de forma excepcional he sido el profesor quien ha accedido a no realizar lo que estaba previsto por satisfacer sus intereses. He pensado reflexionar el próximo martes sobre el hecho, por que me ha afectado como maestro, pero sobre todo como persona.

Martes 13 de Marzo de 2003

Los datos obtenidos en los diferentes ítems. del cuestionario sobre la mejora del autoconcepto, son corroborados en el Diario del profesor, en que tampoco aparecen citas categóricas de que la mayoría del grupo, ha mejorado su autoconcepto de forma mayoritaria.

Lectura: En líneas generales veo un intento de autosuperación individual y grupal.

Metalectura: En general noto un intento de superación, aunque esta es desigual, lo cual quiere decir que los alumnos no se han "abandonado" en la consecución de sus objetivos.

Jueves 5 de Diciembre de 2002

Lectura: algunos alumnos creo que tienen un autoconcepto muy bajo, se muestran muy inseguros.

Metalectura: Algunos alumnos creo que tienen un autoconcepto muy bajo, se muestran muy inseguros.

Martes 18 de Marzo de 2003

Lectura: He notado un avance en la comunicación gestual de los alumnos.

Metalectura: Han tenido la capacidad para vencer tanto las presiones individuales como las provocadas por la incidencia de los compañeros y de los componentes del tribunal.

Martes 13 de Mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal

Es evidente, que al estar realizando este análisis en grupo, se escapan logros personales, que claramente los ha habido.

Lectura: Valoran sus ejecuciones unos en sentido positivo y otros en sentido negativo, dependiendo de su nivel de aspiración en el logro.

Metalectura: Unos de forma positiva y otros de forma más negativa.

Jueves 21 de Noviembre de 2002

Lectura: Me es grato comprobar como los alumnos de forma general comprueban su evolución y entienden de una forma fehaciente que su esfuerzo les ha servido para algo, para mejorar su condición física.

Metalectura: Es esto precisamente lo que pretendemos trabajar, que cada vez más conozcan sus posibilidades en cada una de las pruebas y comprueben sus evoluciones.

Martes 3 de Junio de 2003

Así, en las Entrevistas grupales, sus opiniones son variadas y diversas,

... Yo si hablo abiertamente, aunque me da un poco de vergüenza, pero hay que hablar ¿no? Y yo Si me tuviese que poner nota. De 0 a10, yo me pondría un 6,5 o un 7.

(M An 290-296: via)

... Si, yo creo que sí ¡Hombre! Hay algunas cosas que no nos gustan de nosotros, pero, sin importancia.

(M Ca 335-339: via)

Algunas opiniones muestran que ha calado el trabajo que se ha ido realizando a lo largo del curso, respecto a la autoafirmación personal.

...por ejemplo yo cuando voy con alguna amiga, y cuando vamos hacer algo y no somos capaces, siempre recordamos lo que se pone, venga vamos a darle al autoconcepto, vamos a hacerlo. Nos referimos claro está a todo lo que hacemos y hablamos en clase.

(M Pa 271-281.vie)

En cuanto a los datos que nos aportaba el ítem *Estoy a gusto con las cosas que hago*, en el que aparecen cambios realmente importantes es en las alternativas *sí, siempre* con un (33,3%) y *bastantes veces* con una proporción del (44,4%). Estos datos se complementan con los obtenidos en el ítem *Hay cosas de mí que me agradan mucho* en el que los datos de final de curso, en el grupo de chicos, sobresale la opción *la mayoría de las veces* (46,2%) seguido de las opciones *sí, siempre* y *bastantes veces* (23,1%); en el grupo de chicas, existe un gran equilibrio en las frecuencias, ya que las alternativas consideradas como positivas (*la mayoría de las veces, bastantes veces* y *sí, siempre*) obtienen un valor del (78,1%).

El profesor se muestra satisfecho de las mejoras del alumnado y así lo expresa con vehemencia.

Lectura: Algunos alumnos han descubierto sus posibilidades con relación a sus capacidades para aguantar con cansancio, sed, calor, dolor de piernas, etc.

Metalectura: Además han hecho un esfuerzo por superarse soportando estos inconvenientes los que menos condición física tienen y lo han superado sin problemas.

Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura:: JOR.E, CAM, MIR, ENR, LAU En momentos puntuales se han sentido por que les daba vergüenza afrontar la actividad. Ellos han expuesto excusas de que estaban cansados, que tenían que irse antes, que no encontraban pareja...

Metalectura: La realidad según mi opinión, es que cuando les surge un conflicto interior derivado de la poca autoconfianza o autoestima intentan evadirse de la actividad en vez de afrontar el problema. De todas formas esto les ha pasado en momentos puntuales de la sesión.

Jueves 8 de Mayo de 2003. Actividad Extraescolar IV: Sesión de bailes de salón: El pasodoble.

La alegría, el bienestar personal percibido y exteriorizado.

Hemos elegido el ítem *Me siento bien haciendo Expresión Corporal*, por tratarse de un contenido poco practicado anteriormente por el alumnado y por ser el mismo un contenido, dónde los sentimientos personales afloran de manera más directa que en otros. Las diferencias significativas habidas entre las respuestas de septiembre y junio se producen fundamentalmente porque en la segunda estimación, las tres opciones de signo positivo, experimentan un

cambio en cuanto a la inclinación del alumnado, aportando unas proporciones reveladoras; *bastantes veces*, (19,2%), *la mayoría de las veces* (30,8%) y *sí, siempre* (26,9%). La elección *no, nunca* no es tenida en cuenta.

Algunas opiniones vertidas en las Entrevistas grupales van en la misma línea anterior, mostrando alegría y satisfacción por los logros conseguidos, así como por la propia superación personal, de barreras que han sido capaces de eliminar.

Te encuentras bien, mejor, y más optimista, porque sabes si has mejorado, si tu cuerpo está mejor, mas sano, que sí ha servido.

(M An 860- 864: vsp)

Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo. No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.

(V Na 719- 724: via)

Yo pienso que me dio mucha vergüenza entre comillas hacer el teatro. Pero una vez que lo hice no. Yo pensé que me iba ha dar vergüenza, pero al final no.

(V JM 322- 328: via)

El profesor expresa en su Diario con mucha vehemencia sus opiniones, cuando observa la alegría en el alumnado, sobre todo si ésta se produce como consecuencia de la toma de conciencia personal a través de las actividades.

Lectura: He notado a los alumnos sonreír, divertirse y disfrutar bastante de la actividad.

Metalectura: Incluso alumnos que habitualmente, se muestran más distantes, menos comunicativos con el resto del grupo hoy los he visto bastante contentos y participativos.

Martes 13 de Febrero de 2003. "Gran Juego" o "Juego para crecer por dentro" II. (Gymkhana)

Lectura: Ha estado muy unido muy participativo y muy compacto (el grupo). Se ha realizado una convivencia fuera del recinto escolar no solo por parte de los alumnos del curso, sino los de otros cursos como son 2º de ESO, 1º y 2º de Madera y alumnos del Curso de Educación Especial; además de los profesores.

Metalectura: Estas actividades son muy interesantes sólo por la felicidad y emociones que despiertan en los niños pero además han resultado excelentes por la convivencia de toda la comunidad educativa en un entorno natural privilegiado, donde además hemos conocido diferentes aspectos de la cultura del entorno, de su flora, de su fauna y algunos aspectos geológicos, y para rematar la jornada hemos hechos unos juegos cooperativos de diversión en el entorno, como "el quema cooperativo" donde nadie se elimina, "el tiro a la caja", "el disco volador" etc.

Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

En algunos momentos la alegría surge de manera espontánea por diversos motivos: el desenlace de un juego, la propuesta acertada en la

realización de las actividades, el reconocimiento del grupo hacia diferentes alumnos o un resultado por encima de lo previsto en el desarrollo de su vida diaria.

Lectura: Creo que se han divertido mucho y se lo han pasado muy bien según se deriva de los propios comentarios de los alumnos en puesta en común hecha al final.

Metalectura: Lo cual supone que todos se han unido para conseguir un objetivo común. que era lo que pretendíamos para desarrollar algunos aspectos de los valores.

Jueves 16 de Enero de 2003

Lectura: Han empezado la sesión de una forma jovial y divertida haciendo cánticos como ¡mucho Diego!, ¡Mucho Diego! jeh!, jeh! Han ido utilizando diferentes nombres de la clase.

Metalectura: Creo que se aproxima el final del curso, hace un tiempo que invita a la jovialidad, y por otro lado el hecho de salir a las pistas polideportivas, fuera del aula hace que se sienten más extrovertidos.

Jueves 5 de Junio de 2003

Convicción y seguridad en lo que se hace.

En los datos obtenidos en el ítem *Creo que tengo una condición física muy buena*, comprobamos como en los datos de junio y en el grupo de chicos destacan las opciones *algunas veces* (38,5%) y *la mayoría de las veces* (23,1%). En el grupo de chicas se aprecia más una cierta inclinación hacia las tres selecciones positivas, y se comprueba una evolución mas clara a lo largo del curso.

El profesor en su Diario, expresa así sus opiniones emitidas después de las observaciones de clase.

Lectura: Lo valoran su autoconcepto al comprobar su propia condición física reflejada en una batería de test.

Metalectura: Los que consideran que han hecho marcas grandes presumen de estas abiertamente, los que consideran que no ha sido así hacen lo contrario y callan. Doy fe de que existen estas dos tendencias.

Jueves 10 de Octubre de 2002

Comprobamos como en el grupo de alumnos objeto de nuestra investigación, se mezclan los niveles de autoconcepto, existiendo diferentes niveles en el grupo, e incluso se comprueban altibajos en los mismos alumnos, en función de las diferentes actuaciones y actividades. Por encima de estas consideraciones, tenemos que decir, que estamos tratando con adolescentes de doce a trece años, personas en pleno período de formación personal. Así lo expresa el profesor.

Lectura: Valoran sus ejecuciones unos en sentido positivo y otros en sentido negativo, dependiendo de su nivel de aspiración en el logro.

Metalectura: Unos de forma positiva y otros de forma más negativa.

Jueves 21 de Noviembre de 2002

Lectura: Algunos están acomplejados y quienes se consideran más veloces sacan pecho.

Metalectura: Quienes se consideran más veloces sacan pecho, pero no noto mala intención.

Martes 4 de Febrero de 2003

Respecto a los datos obtenidos en el mes de junio en el ítem. *Salgo a realizar cualquier representación aunque me ponga nervioso/a*, en el grupo de chicos, solamente son tres respuestas las que cuentan con atracción: *bastantes veces* (46,2%), *algunas veces*, (30,8%) y *la mayoría de las veces* (23,1%). En cambio, en el grupo de chicas sobresalen de forma valiosa los dilemas *sí, siempre* (42,9%) y *la mayoría de las veces* (28,6%).

Así se comprueba con las opiniones emitidas en las Entrevistas grupales, de las que recogemos tres de ellas y todas corresponden a chicas, que fueron quienes expresaron sus opiniones abiertamente.

Si que nos han servido mucho. Por ejemplo a La yo creo que le ha servido. Porque a ella le daba mucha vergüenza, mucha vergüenza salir. Y yo creo que ella lo ha superado. Yo creo que nos ha visto a todos haciéndolo y yo creo que ella ha dicho que lo hace porque no pasa nada.

(M Pa 510- 520: vía)

Yo creo que lo que hemos hecho nos ha ayudado a superar la vergüenza.

(M Mo 160- 162: vía)

Yo creo que también nos han servido, porque yo el otro día fui a una comunión y estaba toda la gente bailando y eso y a mi me daba cosa no? Y digo, pero. ¿Que va a pasar?, ¿quien se va a fijar en mi?

(M Cr 263- 270: vía)

El profesor considera que el autoconcepto se afirma cuando el alumnado es capaz de asumir responsabilidades individuales, reflexionan sobre sus actuaciones, asumen que pueden mejorar y que son personas con capacidad de ser mejores cada día.

Lectura: No es posible la plena educación si el alumno no es capaz de asumir la valoración propia y ajustada de su trabajo.

Metalectura: Estoy dentro, donde se desarrollan los acontecimientos y quizás me haga falta verlo desde una perspectiva exterior para valorarlo de una forma más objetiva o con más distancia, pero en principio creo que esta puede ser una buena solución para resolver conflictos y poder convivir en el aula con cierta estabilidad.

Martes 20 de Mayo de 2003

Lectura: Me es grato comprobar como los alumnos de forma general comprueban su evolución y entienden de una forma fehaciente que su esfuerzo les ha servido para algo, para mejorar su condición física.

Metalectura: Es esto precisamente lo que pretendemos trabajar, que cada vez más conozcan sus posibilidades en cada una de las pruebas y comprueben sus evoluciones.

Martes 3 de Junio de 2003

Los sentimientos, la manifestación más profunda de la personalidad.

En este aspecto que analizamos hemos de concretar que los sentimientos son una parte de la personalidad que afecta tanto al alumnado como al profesorado en todo su quehacer y por supuesto a las relaciones de convivencia que se establecen. El desarrollo del concepto de sí mismo, incluye el sentimiento emocional y las ideas que una persona reconoce, interpreta y valora como propios.

En la estimación hecha en junio del ítem. *Me siento con ánimo, porque creo que me voy a expresar bien*, aparece de forma valiosa la alternativa *sí, siempre* (19,3%) y experimenta un gran incremento la respuesta *bastantes veces* (30,8%), aportando números iguales la opción *algunas veces* (26,9 %). El cambio de actitud respecto al núcleo de expresión corporal provoca ir en la dirección correcta ya que consideramos que la adquisición del movimiento expresivo va mas allá de las habilidades motrices, pues proporciona también vivencias emocionales y cognitivas, que fomentan el desarrollo de la personalidad.

Las opiniones del alumnado entrevistado, se expresan en el mismo sentido, incidiendo en lo valioso que ara ellos han sido estos contenidos de carácter expresivo, que les han permitido mostrarse como son, sin timideces y sin complejos.

... Si se me ha quitado. Bailar delante de la gente me daba corte, y ahora no.

(M Jj 1039-1042: via)

... Yo si hablo abiertamente, aunque me da un poco de vergüenza, pero hay que hablar ¿no? Y yo Si me tuviese que poner nota. De 0 a 10, yo me pondría un 6,5 o un 7.

(M An 290-296: via)

Además de los contenidos de expresión Corporal, evidentemente y al ser el autoconcepto un valor transversal, hay otros contenidos en los que también expresan sus sentimientos y sensaciones más internas, como es el caso de los Grandes Juegos o de las tareas de Condición Física que se han realizado a lo largo del curso. De esta manera que sigue es recogido en el Diario de profesor.

Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están mas permeables para asimilar las actitudes que entrañan los valores que trabajamos: Aceptación y participación del baile (aeróbic) sin ningún problema, incluso los niños que creía que iban a tener más problemas.

Metalectura: Personas del grupo que nunca creí que superaran esta situación han salido airosos, aportando ideas y soluciones que me han sorprendido gratamente como la aceptación y participación del baile (aeróbic) sin ningún problema.

Vid Jueves 6 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" III

Lectura: ENR. Que habitualmente es un alumno discreto hoy debido a que sobresaie sobremanera en velocidad ha sido una inyección de moral y autoestima para él.

Metalectura: Se notaba como disfrutaba comprobando que era el que más velocidad tenía de la clase, aunque, eso sí, sin procurar menospreciar a nadie.

Vid Martes 4 de Febrero de 2003

Lectura: Ha habido un momento en el que había que bailar todos sueltos y agrupados en el centro de la forma más rápida posible en que parecía una explosión de júbilo.

Metalectura: En todo colectivo hay diferentes niveles siempre de aptitud y de disposición pero lo importante es que todos, incluido MIR creo que hacen un esfuerzo por manifestarse.

Creo que ha sido la parte culminante de la sesión, pues se han desatado las inhibiciones en toda clase de movimientos plenos de energía unos más coordinados y otros menos.

Jueves 27 de Marzo de 2003

En resumen, la valoración global que hacemos de la consecución de este objetivo, no puede ser homogénea, porque 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.

6.- Propiciar que el alumnado actúen 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.

Respeto a las instalaciones, a los espacios deportivos y naturales.

Para comprobar el nivel de cumplimiento de este aspecto del objetivo vamos a considerar los datos obtenidos en los ítems. *Cuido las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones y Respeto los espacios comunitarios, los jardines públicos, plazas, parques...etc*

Respecto a *Cuido las instalaciones...* A final de curso hay un incremento importante de las dimensiones *positivas*, que se concretan, en el grupo de chicos con el (38,5%) de la opción *sí, siempre*, el (30,8%) de la alternativa *bastantes veces*, pero sobre todo, este hecho queda patente en el elocuente (64,3%) de la opción *sí, siempre* del grupo de chicas y el (28,6%) de la opción *bastantes veces* de este mismo grupo

El uso de diferentes espacios de prácticas, así como la utilización de otras instalaciones, son fuente de motivación para el alumnado y en general y salvo episodios esporádicos, se han mostrado respetuosos con las mismas. Así queda expuesto en el Diario del profesor.

Lectura: JAI ha escupido en las pistas polideportivas donde estábamos trabajando.

Metalectura: Hemos aplicado la regla nº4 de nuestra normativa que afecta a la higiene de la colectividad, que es limpiarlo y seguir limpiando toda la pista de posibles desperdicios.

Martes 11 de Febrero de 2003

Lectura: Hoy hemos estado en una pista que está en el recinto escolar pero que es pequeña y está aislada, pero les gusta. Hemos hablado de la sección aprender a ser en cuanto a la salud y la autoestima se refiere, y he notado su interés, a pesar de que eran en principio informaciones teóricas.

Metalectura: Salir y hacer la práctica en espacios no habituales (barrio, bosquecillo del recinto...) supone una motivación añadida para el desarrollo de la misma.

Jueves 3 de Abril de 2003

Lectura: El espacio donde se ha desarrollado la sesión ha contribuido a su buen funcionamiento.

Metalectura: Sacar a los alumnos de su espacio habitual (en la última U.D. en el Gimnasio) y realizar la sesión en un espacio boscoso anexo al centro beneficia la concentración de los alumnos. Sobre todo si tenemos en cuenta que la mayor parte de los talleres han sido en la sombra de los árboles dado el día de sol y altas temperaturas que hacía.

Jueves 15 de Mayo de 2003. "Juego para crecer por dentro" VI

En cuanto al ítem. *Respeto los espacios comunitarios, los jardines públicos, plazas, parques, etc.* al realizar su análisis nos sorprende por su magnitud en la segunda valoración del grupo de chicos, la rotunda mayoría en cuanto a preferencias, de la alternativa *sí, siempre* (69,2%) y en el grupo de chicas cobra protagonismo, acaparando el mayor número de preferencias *sí, siempre* con un relevante (50,8%) y en menor medida las opciones *bastantes veces* (8,9%) y *la mayoría de las veces* (17,9%).

En la entrevista en grupo al ser preguntados sobre el respeto a la naturaleza, las opiniones mayoritarias son positivas, apareciendo actitudes críticas hacia quienes no lo hacen,

Que nosotros la naturaleza si la cuidamos, bueno hay veces que no mucho, pero hay gente de la clase que cuando estuvimos en Selwo, se dedicaban a tirar cosas a los animales, y eso no esta bien. No estas cuidando la naturaleza. Nosotros le decíamos que estaba mal pero no nos hacían caso.
(M An 247- 258: vsn)

Yo creo que la respeto. Tirando los papeles a la basura, no manchando los campos. Todo eso.
(V Na 471- 475: vsn)

Yo creo que nos han enseñado cosas que no sabíamos. A mi me han parecido muy bien. Por si algún día salimos y tal.
(M Pa 823- 837: vsn)

Encontramos en estas Entrevistas grupales opiniones muy ricas, en cuanto a lo que supone la Educación Ambiental tomando como referencia el propio entorno cercano.

Yo creo que no hay que irse al campo para respetar la naturaleza, simplemente al estar aquí, la respetas o la perjudicas.
(M Na 462- 467: rrr)

Hay veces que no respetamos la naturaleza, porque arrancamos una hoja de un árbol o algo, y tiramos un papel al suelo, porque siempre, algún papel que otro, tiramos al suelo. Entonces, yo creo que si que la respeto pero, la deberíamos de respetar un poco más.
(M An 478- 488: rrr)

En la misma línea argumental encontramos también opiniones vertidas en el Diario del profesor.

Lectura: En general los alumnos fueron bastante respetuosos tanto en las instalaciones como con las personas.
Sábado 15 de Diciembre de 2002 (extraordinaria)

Respeto a los materiales y recursos utilizados en Educación Física.

Los datos del ítem. *Trato bien el material esté o no esté presente el profesor*, comprobamos como en la segunda toma de datos, en el caso de chicos las tres alternativas que computan son la consideradas por nosotros como positivas; *bastantes veces* (38,5%), *la mayoría de las veces y sí, siempre* con un (30,8%). En el grupo de chicas son las elecciones *la mayoría de las veces* con un (35,7%) y *sí, siempre* con un (50,0%) las más estimadas.

Esta contundencia de los datos de junio, se ve atenuada a lo largo del curso, por diferentes episodios narrados en el Diario del profesor, lo que viene a corroborar que la educación en valores es un proceso largo, con caídas y recaídas, aunque lo importante es comprobar como cada día las actitudes hacia todo lo que les rodea van siendo más positivas. Como muestra las dos siguientes citas separadas en el tiempo por siete meses de curso.

Lectura: Ha llegado material nuevo de Educación física y gran parte de alumnos se han abalanzado sobre las cajas que estaban abiertas para cogerlo.

Hemos trabajado con los periódicos y algunas revistas de temas deportivos.

Metalectura: Es un material nuevo y llama mucho la atención pero nadie les ha dado permiso para cogerlo y menos para utilizarlo. A veces son poco dóciles y no tienen un claro sentido del deber, de lo que deben o no deben hacer por la lógica de la razón.

Martes 29 de Octubre de 2002

Lectura: Gran parte del grupo ha colaborado en la recogida de material y limpieza de la instalación

Metalectura: La predisposición para recoger el material y dejar todo limpio y ordenado ha sido excelente a excepción de algunos que tenían una recuperación en la hora siguiente y les he pedido que se fueran un poco antes y sin recoger.

Jueves 20 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" IV.

Para profundizar más en las ideas anteriores, y siempre sin perder de vista que estamos analizando el grupo como tal, y no comportamientos individuales aislados, encontramos en las respuestas realizadas en las Entrevistas grupales, algunos episodios que por su interés y aportación a la verificaron de objetivo que estamos tratando; transcribimos:

Yo lo sigo respetando igual que antes.

(M An 498-499: Rrn)

Yo el material siempre lo he respetado y lo respeto ahora, pero alguna vez me da el volunto de darle con algo a la columna, cojo el bate y me lío a pegarle a la portería o a la columna (Se hace el gracioso).

(V Pa 500-503: Rrn)

Se establece un debate sobre estas opiniones entre los componentes de la primera entrevista grupal, que se reproduce en su integridad,

Ca: Yo creo que todos los respetamos.

An: Todos no,

Ca: Casi todos.

JJ: Yo lo respeto porque sí que ese material no es mío, que es del colegio, y por eso lo respeto, es de todos.

(Varios 504- 522: vsm)

Al introducir el matiz de si el material es propio o es de todos, se suceden opiniones que coinciden o discrepan de la opinión mayoritaria de respetarlo, ya sea individual o colectivo, y se introduce un nuevo matiz, que es si el respeto se universaliza o sólo se refiere al material de Educación Física.

Lo respetas un poco menos, porque sabes que es tuyo, y has sido tu, pero si es de otra persona pues te da más apuro romperlo porque si lo rompes tu y es tuyo, lo sientes pero ya esta.

(V Na 529- 536: vsm)

En las clases de Educación Física creo que si lo hemos respetado, no lo hemos estropeado y lo hemos cuidado bien el material. Pero luego cuando hemos ido por nuestra cuenta o estamos en el recreo, no lo cuidamos.

(V JM 214- 219: vsn)

Yo creo que cada uno debe ser responsable de si mismo, porque si a ti te dicen que tienes que cuidar esto tienes que ser responsable.

(M Mo 710- 713: vsn)

Respeto a las normas y reglas pactadas por el grupo.

Un aspecto importante del programa de trabajo y sobre el que se ha incidido a lo largo del curso, ha sido el cumplimiento de la normativa pactada por todo el grupo. Así, los datos del ítem. *Cumplo los acuerdos establecidos en clase*, en la valoración hecha a final de curso, en el grupo de chicas los valores máximos de las preferencias se centran en las alternativas *la mayoría de las veces* (42,9%) y *sí, siempre* (35,7%). En el conjunto de chicos son las disyuntivas *bastantes veces* (38,5%) y *la mayoría de las veces* (30,5%) las que sobresalen.

Es claro y notorio que las normas dan cohesión al grupo, favoreciendo la integración, sentido de cooperación y deseo de trabajo conjunto sobre todo si estas normas son conocidas, pactadas y aceptadas por todos. Pero un grupo no se hace de manera inmediata, sino que el camino es largo y jalonado a veces de dificultades. Así queda expresado en el Diario del profesor.

Lectura: Bastantes componentes del grupo, cuando hemos aplicado la normativa se han reído por lo bajo como ridiculizando a los compañeros que pedían disculpas.

En esta ocasión los alumnos han venido a realizar las pruebas de forma voluntaria mientras hacían unos juegos que he dejado planteados en la misma pista.

Metalectura: Antes de entender lo importante que es asumir las normas y ver que si no se cumplen tiene su sanción, les preocupa reírse de su compañero antes que el valor del cumplimiento de estas. Es como si no estuviésemos acostumbrados en esta sociedad a pedir disculpas cuando nos equivocamos.

Anotaban su puntuación en su hoja de registro y se iban a realizar su juego después con toda normalidad.

Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.

Jueves 17 de Octubre de 2002

Lectura Muy poco respeto en lo referente normas, a compañeros/as independientemente de su nivel en los juegos y más sin árbitro como era el caso de hoy.

Metalectura: Por lo cual veo muy necesario, como hemos hecho hoy, reflexionar sobre la importancia del respeto a las normas, a los compañeros/as y como consecuencia la necesidad de un árbitro para controlar todo esto en los juegos.

Martes 22 de Octubre de 2002

En las entrevistas grupales de final de curso, se comprueba también el hecho de que no todos cumplen las normas, o al menos al mismo nivel de exigencia que el grupo plantea.

Hay muchos niños que dicen que lo van a cumplir, y después en un momento dado no lo cumplen, después la culpa se la echan a los otros.

(M Yo 277- 282: rrr)

Yo creo que las primeras que hicimos, los castigos eran muy, muy endebles y no las cumplíamos para nada, pero ya al reformarse y poner los castigos más duros creo que ya si las cumplíamos.

(V JM 470- 477: rrr)

Y las actividades si las respetamos y las hacemos bien y todo.

(V Ja 764- 767: rrr)

Un hecho relevante y digno de resaltar y que ha influido en la mejora de la convivencia, ha sido la modificación de las normas llevada a cabo a lo largo del curso, para adecuar los derechos y deberes a las nuevas situaciones que la vida diaria les ha ido planteando.

En el Diario de profesor aparece reflejado este aspecto en los siguientes términos: *Se cuestionan la revisión de las normas para hacerlas más adaptadas al grupo, y lo más importante, todo el grupo por unanimidad acepta esta revisión, que en realidad supone un “endurecimiento” de las mismas.*

Lectura: Un grupo de clase (PAT, PAB, ELI...) han presentado un estudio de endurecimiento de las normas para que no resulte tan “barato” transgredirlas.

Metalectura: He recibido por parte de los alumnos la propuesta de rectificación y endurecimiento de las normas para provocar un retraimiento en las acciones o conductas disruptivas o negativas que estudiaré para dar mi opinión en la clase siguiente y aprobarlas entre todos si procede.

Martes 1 de Abril de 2003

Lectura: He comentado que la revisión que hicieron el delegado y un grupo de compañeros sobre las normas sobre el endurecimiento de las normas y me parece interesante el endurecimiento de las normas supone apartar al alumno de la sesión durante 10 minutos, 20 minutos o toda la clase según sea la gravedad del hecho cometido.

Metalectura: Aceptaron todos los alumnos de forma unánime, el endurecimiento de las normas para evitar que los que las transgredan lo vuelvan a hacer sin mucho reparo por evitarlo.

Jueves 3 de Abril de 2003

Las opiniones del alumnado van en la misma línea de las aportadas por el profesor, insistiéndose en la necesidad del cumplimiento y endurecimiento de las normas,

Pues que, por ejemplo pusimos unas series de normas y si alguien no cumplía algo, pues tenía que hacer la normativa acordada. Pero aparte de que no lo cumplían, no sufrían ningún castigo, porque no lo hacían.

(M Mo 495-503: rrn)

Porque con respecto a las normas, lo de reforzarlas lo hicimos muy tarde, tendríamos que haberlo hecho mas temprano, porque a ultima hora no sirve para nada.

(M El 778-785: rrn)

Hay muchos niños que dicen que lo van ha cumplir, y después en un momento dado no lo cumplen, después la culpa se la echan a los otros.

(M Yo 277- 282: rrn)

Yo creo que las primeras que hicimos, los castigos eran muy, muy endebles y no las cumplíamos para nada, pero ya al reformarse y poner los castigos más duros creo que ya si las cumplíamos.

(V JM 470- 477: rrn)

Un caso particular del respeto a las normas se les ha planteado en el ítem. *Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos*. En la segunda evaluación del grupo de chicos todos los valores se centran en cuatro dimensiones; *sí, siempre y bastantes veces* (30,8%) y los dilemas menos representativos *la mayoría de las veces* (23,1%) y *algunas veces* (15,4%). En el grupo de chicas también presenta el mayor porcentaje la opción *sí, siempre* (42,9%) y *la mayoría de las veces* (28,6%).

De la misma manera que se expresaba el profesor anteriormente, las opiniones que se transcriben en cuanto al respeto a las normas propuestas en las diferentes actividades (juegos, deportes, condición física...), se comprueba como los niveles de cumplimiento son muy heterogéneos, no pudiéndose llegar a una conclusión única. Así queda reflejado en el Diario del profesor.

Lectura: No acaban de respetar las normas de los juegos, ni acaban de entender que lo importante es participar y no lo es tanto ganar o perder.

Metalectura: Como hemos comentado anteriormente el sentido del ganar está sobredimensionado en casi todas las manifestaciones de nuestra propia sociedad y es muy difícil abstraer a los niños de este aspecto en la escuela.

Jueves 21 de Noviembre de 2002

Lectura: Hemos hecho incidencia en el respeto de la normativa del test.

Metalectura: Creo que han tenido bastante en cuenta esta normativa y la han llevado a cabo con bastante rigurosidad, no sé si por lo novedoso o curioso de este test, por que las indicaciones eran aportadas por un cassette o por otras razones.

Jueves 24 de Octubre de 2002

7.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado tiene a sí mismo y las personas: del entorno escolar (compañeros, profesor, personal no docente...), su entorno cercano (familia, amigos, vecinos) y al entorno lejano (a los demás seres vivientes).

Respeto a sí mismo.

Estamos convencidos de que el respeto comienza en la propia persona. El estado original del respeto está basado en el reconocimiento del propio ser como una entidad única. Así, los resultados del ítem. *Intento realizar las tareas lo mejor posible* (105), en la segunda toma de datos, se comprueba como el interés por realizar mejor las tareas encomendadas para sentirse bien con ellos mismos, tanto en el grupo de chicos como de chicas, los datos evidencian el incremento de las opciones en los chicos, *la mayoría de las veces y bastantes veces*, con un (21,4%) cada una. En el grupo de chicas, la opción mayoritaria *sí, siempre* con un (38,5%), pasando por las dimensiones *la mayoría de las veces y bastantes veces* con un (15,4%) cada una.

En el Diario del profesor se observa también como el grupo va evolucionando a lo largo del curso, así algunas citas del profesor tienen tintes eminentemente negativos,

*Lectura: Algunos alumnos no sienten aprecio ni a su propio aprendizaje.
Metalectura: No se si es por su inmadurez o por su dejadez.
Martes 14 de Enero de 2003*

*Metalectura: Hoy ha sido uno de esos días que te sientes impotente ante tanta adversidad en una clase donde los alumnos en general no tienen el más mínimo interés por nada. No creo que solo ha estado provocado esto por lo mal que ven que en E.F. simplemente se les hable algo teórico. Además el hecho de que todos se han quedado sin recreo por una incidencia con su tutor los ha puesto un poco más rebeldes.
Martes 18 de Febrero de 2003*

Esa sensación de impotencia y desasosiego va cambiándose por otra de esperanza y seguridad, en situaciones en el que el alumnado va mejorando sus actitudes de respeto a sí mismos, valorando sus esfuerzos y responsabilizándose de su trabajo.

*Lectura: Cada uno esta en su trabajo, Tienen una actitud positiva en cuanto a la responsabilidad en el trabajo.
Metalectura: Aunque es cierto que no respetan todas las normas e incluso modifican algunas a su antojo para facilitar el juego.
Martes 26 de Noviembre de 2002*

Lectura: Veo que el grupo tiene un cierto interés por autocontrolarse y hacer las cosas mejor.

Metalectura: Pero todavía queda mucho camino por recorrer por que veo intenciones pero pocos hechos, aún.

Poco a poco tienen claro lo que hay que hacer y la verdad es que no tengo que decirles nada, ellos solos saben cuando les toca y actúan en consecuencia.

Martes 19 de Noviembre de 2002

Tratamos ahora de complementar el ítem anterior con los resultados obtenidos en el ítem. *Valoro las ejecuciones que hago* (107). Tomamos como referencia la segunda valoración. Así en el grupo de chicos los porcentajes quedan encuadrados solamente en cuatro posibilidades: la mayor es *bastantes veces* (38,5%), seguida de *la mayoría de las veces* (23,1%) quedando en ultimo lugar la opción *sí, siempre* (15,4%). En el grupo de chicas se la opción con mayor computo el 42,9% (*sí, siempre*), pasando por las intermedias *bastantes veces* y *la mayoría de las veces* con un (28,6%).

Este mayor porcentaje de chicas que valoran mejor las ejecuciones que hacen se ve constatado por algunas opiniones emitidas en las Entrevistas grupales.

Te encuentras bien, mejor, y más optimista, porque sabes si has mejorado, si tu cuerpo está mejor, mas sano, que sí ha servido.

(M An 860- 864: vsp)

Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo...

(V Na 719- 724: vie)

No, lo que ha dicho Na, que hay veces que porque tu sabes lo que has hecho bien, o ¿no? que no lo vas diciendo por ahí porque no está bien, pero que tú lo reconoces.

(M An 725- 731: vie)

De la misma manera, queda reflejado este cambio de actitud en el Diario del profesor, cuando analiza la participación del alumnado en las tareas propuestas.

Lectura: Algunos alumnos no sienten aprecio ni a su propio aprendizaje.

Metalectura: No se si es por su inmadurez o por su dejadez.

Martes 14 de Enero de 2003

Lectura: El comportamiento general de los alumnos en la sesión ha sido mucho mejor, los he visto más integrados e interesados en la sesión.

He notado un mayor grado de desinhibición sobre todo en el apartado donde hemos trabajado con música.

Metalectura: El resultado ha sido una mayor participación y un alto grado de alegría en la sesión.

He visto al grupo más desinhibido por que creo que les gusta la música y expresarse utilizando esta como medio. Lo han hecho con cierto pudor,

aunque en bastantes ocasiones he notado un esfuerzo por perder esa sensación de ridículo.

A veces están tan ensimismados en la compleja red de comunicaciones que se establecen en las actividades que tardan en cortar cuando hemos de volver a plantear otra tarea.

Jueves 24 de Abril de 2003

Afirmarse a sí mismo es tener voluntad de encajar en un contexto concreto los propios sentimientos, pensamientos y valores; voluntad de permitir a los demás que perciban nuestras limitaciones, así en los resultados del ítem *Me animo para que las cosas me salgan bien* (108), llama la atención de forma poderosa el (64, 3%) de la alternativa *sí, siempre* del grupo de chicas en la segunda valoración. En el grupo de chicos los valores están más distribuidos, pues todas las opciones se encuentran entre el (30,8%) de la opción *bastantes veces* y el (7,7%) de la respuesta *rara vez*.

De la misma manera, al hacer el análisis del ítem *Supero un fracaso con mucha facilidad* (111), se comprueba un equilibrio relativo existente en las dos mediciones y en los dos grupos (chicos, chicas), ya que la mayoría de las respuestas cuentan con algún porcentaje, salvo alguna excepción (en el mes de septiembre la opción *sí, siempre* en el grupo de chicos y en el mes de junio la respuesta *no, nunca* en este mismo grupo y el dilema *rara vez* en el conjunto de chicas), y los porcentajes son también relativamente cercanos unos de otros, salvo la excepción de la opción *la mayoría de las veces* que destaca en el grupo de chicos en las dos valoraciones.

Estas incertidumbres que la reflexión sobre los datos nos produce, aparecen también reflejadas en el Diario del profesor, cuando realiza sus observaciones del discurrir del día a día de su alumnado.

Lectura: Una parte esencial de cada una de las pruebas es el aspecto actitudinal como queda reflejado en el plan de sesión de una forma explícita.

He notado a los alumnos sonreír, divertirse y disfrutar bastante de la actividad.

Metalectura: Incluso alumnos que habitualmente, se muestran más distantes, menos comunicativos con el resto del grupo hoy los he visto bastante contentos y participativos.

Martes 13 de Febrero de 2003

Lectura: En líneas generales se han comportado muy bien y han estado bastante centrados en la actividad con un alto grado de motivación.

Pero a la vez ha habido una serie de actitudes que no logro entender.

Metalectura: Quizás por que han tenido una profesora especialista en este tipo de tareas y por el cambio de escenario y planteamiento de la sesión, ya que no se trata de una clase ordinaria planteada en el primer tiempo pedagógico.

Jueves 8 de Mayo de 2003. Actividad Extraescolar IV: Sesión de bailes de salón: El pasodoble.

Diversas opiniones del alumnado expresadas en las Entrevistas grupales, van en la misma línea de indefinición global del grupo, aunque con las consiguientes diferencias individuales.

No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.
(V Na 719- 724: vie)

Yo creo que cada uno debe ser responsable de si mismo, porque si a ti te dicen que tienes que cuidar esto tienes que ser responsable.
(M Mo 710- 713: vsn)

Respeto hacia las personas que comparten el entorno escolar.

- **Compañeros y compañeras.**

Para realizar este análisis hemos elegido los ítem. *Procuro llamar a los compañeros/as por su nombre, sin poner mote* (86), *Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual* (94), *Evito agredir a los compañeros* (95) e *Intento formar grupo con compañeros/as menos hábiles* (115).

En referencia a *Procuro llamar a los compañeros/as por su nombre, sin poner mote*, en los datos del mes de junio la opción *la mayoría de las veces* es la que mayor porcentaje aglutina en el grupo de chicas, que aporta el (50%) de las inclinaciones, y el trío *algunas veces, bastantes veces, y sí, siempre* aportan el 14,3%) de estas, cada una. También en el grupo de chicos, es la opción *la mayoría de las veces* (41,7%) la que destaca, aunque las opciones *algunas veces* (25,0%), y *bastantes veces* (16,7%) son algo mayores que en el conjunto de las chicas.

Por los datos del cuestionario, así como lo expresado en las Entrevistas grupales, parece que el objetivo de respetarse mutuamente queda conseguido.

Yo creo que en la clase nos respetamos bastante, aunque alguno se le escape algún insulto o lo que sea.
(M Cr 627- 631: vsc)

Sin embargo, por lo expresado en el Diario del profesor, no queda tan claro que todos los componentes del grupo hayan asumido estas actitudes de respeto, al menos en los primeros compases del curso.

Lectura: Algunos alumnos se faltan al respeto verbalmente con mote y palabras malsonantes.
Metalectura: Les he comentado que el hecho de que muchos de ellos se conozcan de años anteriores y tengan bastante confianza, no es razón para que se digan mote y se insulten, aunque sea de forma leve.
Martes 1 de Octubre de 2002

Lectura. Bastantes componentes del grupo, cuando hemos aplicado la normativa se han reído por lo bajo como ridiculizando a los compañeros que pedían disculpas.

Creo que tienen una idea casi desmedida por ganar.

Metalectura. Antes de entender lo importante que es asumir las normas y ver que si no se cumplen tiene su sanción, les preocupa reírse de su compañero antes que el valor del cumplimiento de estas. Es como si no estuviésemos acostumbrados en esta sociedad a pedir disculpas cuando nos equivocamos.

Me da la impresión que pretenden humillar a los compañeros que se equivocan o los que pierden y eso a veces creo, que les produce más satisfacción que sus propios aciertos.

Jueves 17 de Octubre de 2002

Metalectura: Aunque algunos por resaltar sus propias posibilidades, quizás sin intención unas veces y con ella otras, ridiculizan o desconsideran a sus compañeros con menos posibilidades.

Jueves 30 de Enero de 2003

Más claro nos aparecen los datos del ítem. *Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual*, por lo que de evidencia supone el interés por el otro, por las posiciones del otro y la crítica al otro, a su vez recíprocamente. A final de curso las opciones del cuestionario experimentan un cambio, en cuanto a la inclinación del alumnado tomado de forma global, eligiendo las opciones *bastantes veces*, (25,9%), así como *la mayoría de las veces* (48,1%) y *sí, siempre* (14,4%). Las opciones *no, nunca* y *raras veces* ni siquiera son tenidas en cuenta.

Así, queda también expresado en las opiniones emitidas en las Entrevistas grupales.

Yo creo que los de Artes Graficas (Refiriéndose a un grupo de Educación Especial que realizaba algunas actividades conjuntas) son niños normales y corrientes. Y los respeto como una persona normal, y aunque no sean como nosotros, yo los respeto como una persona normal.

(V Ga 1415-1425: vsc)

El otro día estábamos en el autobús cantando con Cr (Educación Especial) y te da cosilla. Yo creo que eso es muy bueno para ellos darles una oportunidad, hacer que se relacionen con otras personas para que se sientan normales. No se sienten diferentes, ni aislados.

(V Ga 1434-1445: vsc)

Yo creo que sí. Porque a la hora de formarse los grupos, antes creo que era más lo que era el grupo de amigos, ahora creo que no, pero ahora quien te toca te tocó.

(V JM 121- 128: rm)

Que no te va a tocar con quien tu quieras. Que te puede tocar con quien sea.

(M Na 115- 118: vsc)

Respeto supone el mantenimiento de la relación en búsqueda de la mutua comprensión y del mutuo desarrollo supuesto en la solidaridad. Este aspecto se ve reflejado en las opiniones del profesor.

Lectura: En realidad lo que verdaderamente pretendemos en este apartado es que los alumnos mientras piensan que dibujo van a realizar están interiorizando y asimilando desde el punto de vista cognitivo diferentes actitudes relacionadas con la salud mientras idean el dibujo que finalmente van a realizar.

En esta ocasión he comprobado como muchos alumnos se esfuerzan por hacer su trabajo bien y valoran los trabajos de los compañeros.

Metalectura: Este detalle significa, sin duda un pequeño avance en cuanto al respeto por las tareas propias y ajenas se refiere.

Martes 11 de Marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II)

Lectura: Los alumnos de Educación Especial se han encontrado a gusto y muy motivados.

He notado una aceptación, convivencia, con los de Educación Especial incluso trato de agrado en ocasiones.

Se han aceptado tanto grupos como parejas mixtas incluyendo a alumnos de Educación Especial aunque a veces con cierta reticencia.

Han aceptado como grupo las disculpas públicas de GRA y JMM.

Al final se les ha dado a todos un diploma como ganadores al grupo en su conjunto.

Han aplaudido al final de la sesión como síntoma de alegría por la actividad realizada.

Martes 4 de Marzo de 2003

En cuanto al ítem *Evito agredir a los compañeros/as*, una de las dificultades con la que nos encontramos al analizar los fenómenos de supuesta violencia en la escuela es la ambigüedad en el lenguaje. Esta claro, que no podemos considerar dentro de la misma categoría un insulto o una agresión física. Sí solo eligiésemos para validar este aspecto, las opiniones expresadas por el profesor respecto a las agresiones de tipo físico, tendríamos una conclusión bastante negativa del comportamiento entre compañeros y compañeras. Pero insistimos una vez más, que estos son comportamientos muy llamativos, pero aislados. Se incluyen algunos episodios de violencia escolar, reflejados en el Diario del profesor.

Lectura: JMM y JAI. Son dos alumnos que se han peleado justo antes de entrar en clase.

falta de compañerismo.

Metalectura: Después de hablar con ellos ha sido por una nimiedad en un juego creo que son alumnos bastante inmaduros, los veo un poco más "añados" que el resto de compañeros. También le he comentado que en cuanto les dé una copia de la normativa que habíamos acordado empezaremos a utilizarla aun que sea en cosas que sucedan antes de la clase de Educación Física.

Martes 8 de Octubre de 2002

Lectura: JAI y JOR. Se han peleado por un lance del juego. He parado la clase y hemos aplicado la normativa de la clase, en concreto la tercera.

Metalectura: Según la cual no realizan la clase de E.F. piden disculpas públicas y se dan un abrazo.

Martes 3 de Diciembre de 2002

Los datos del cuestionario, tanto de septiembre como de junio aclaran que las agresiones físicas entre compañeros son situaciones aisladas y en absoluto generalizadas. En el primer sondeo, en el grupo de chicos hay tres alternativas con el mismo nivel elección de un 23,1% (*rara vez, algunas veces y la mayoría de las veces*). En la apreciación del cuestionario formulado en junio, la opción *sí, siempre* sorprende con un (46,2%). En la primera toma de datos del grupo de chicas, destaca la opción *sí, siempre* (50,0%). En la segunda valoración, las alternativas que más trascendencia tienen son *sí, siempre*, con un (57,1%) y *la mayoría de las veces* con un 28,6%. En ambos cuestionarios y en las opciones *la mayoría de las veces* y *si, siempre* los porcentajes de las chicas son siempre mas altos que los de los chicos.

Otros episodios de enseñanza narrados con posterioridad por el profesor, ponen la situación en su justa medida.

Metalectura: ENR y JAI Lleva una progresión tanto a nivel de aptitud como de actitud muy bueno.

Jueves 6 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" III

Lectura: ENR, SER y JAI han estado muy correctos y educados.

Metalectura: En esta misma línea estos alumnos han sido capaces de realizar todo este tipo de actividades dentro de su corrección y educación.

Jueves 20 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" IV.

Por la trascendencia que tiene en el área de Educación Física la formación de grupos de trabajo, para las distintas tareas que conforman el currículum, hemos elegido analizar en este apartado de Respeto a los compañeros el ítem. *Intento formar grupo con compañeros/as menos hábiles* (115), porque estamos convencidos, de que hay una forma más de discriminación que se da con frecuencia en el área de Educación Física y va ligada al carácter selectivo que se imprime a la propia participación, en la práctica. Esta discriminación se suele producir en torno al alumnado menos hábil o también en el alumnado que tiene problemas de movimiento, sitiándose muchas veces marginados a la hora de hacer grupos o equipos en la clase.

Los datos del mes de junio nos ofrecen una lectura de un cambio en la tendencia observada en septiembre, ya que las tres alternativas *positivas* (53,9%) superan a las tres negativas en el caso del grupo de chicos (46,1%) y con mayor porcentaje las positivas (57,2%) en el caso del grupo de las chicas, ya que no es considerada de interés la elección *no, nunca*. Esto indica un

cambio relativo de las tendencias en la segunda medición con relación a la primera, pero no el suficiente como para que sea considerado significativo desde el punto de vista estadístico.

Así también aparece en las opiniones del alumnado expresadas en las Entrevistas grupales, en el que hay opiniones, aunque minoritarias, sobre la integración de todo tipo de compañeros en los grupos y equipos para participar en las actividades.

Yo creo que siempre lo aceptas, aunque te gustaría estar más con unos que con otros pero los aceptas.

(M Ro 196- 200: vdr)

Si que a mi me da igual el grupo que me toque. Si es malo o bueno. Que yo voy a trabajar igual con unos que con otros.

(H Ga 365- 369: vsk)

Que yo creo que hemos aprendido a respetar ya que ellos estaban dentro de lo que nosotros hacíamos, y ya que son personas que no son, bueno que son como nosotros pero que tienen alguna dificultad, pues que hemos aprendido a respetarlos.

(V JM 1185-1191: vdr)

Yo lo veo bien, ¿porque los de Educación Especial no pueden venir?. No pasa nada. Son personas.

(M Yo 1325-1328: vdr)

Que no es por discriminarlos ni nada, pero no me gusta ir con ellos, me gusta más ir con los de la clase y ya esta.

(M No 1162-1168: vdr)

Veo conveniente que tienen que venir otros cursos.

(M La 1331-1340: vdr)

Así también aparece reflejado en el Diario del profesor.

Lectura: Veo pequeños avances en cuanto a la aceptación de los compañeros que tienen menos nivel.

Cada uno esta en su trabajo, Tienen una actitud positiva en cuanto a la responsabilidad en el trabajo.

Metalectura: poco nivel que se sienten perdidos y menos participativos.

Pues no se ríen abiertamente de los errores ajenos, de forma general y lo consideran algo natural.

Aunque es cierto que no respetan todas las normas e incluso modifican algunas a su antojo para facilitar el juego.

Martes 26 de Noviembre de 2002

Lectura: La convivencia entre los compañeros de nuestro curso, con otros cursos y con los profesores, se ha realizado con armonía y respeto disfrutando, con alegría de las personas y la naturaleza.

Metalectura: Aunque la relación en todos los casos ha sido más intensa con los compañeros de cada grupo por que hay un gran conocimiento y confianza debido a la relación diaria y por eso ha existido una mayor comunicación entre los elementos del mismo curso.

Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

- **Respeto al profesor y personal docente y no docente.**

En cuanto a los datos que nos aporta el ítem *Hago caso a las propuestas del profesor* (103), se desprende que en el segundo cuestionario en el grupo de chicos, sorprende el amplio porcentaje de la opción *la mayoría de las veces* (53,8%). En el conjunto de las alumnas, las opciones *bastantes veces* y *sí, siempre* presentan los mismos valores (35,7%), superiores al (21,4%) de la elección *la mayoría de las veces* y al (7,1%) de la dimensión *rara vez*.

Estos datos analizados de manera cuantitativa, puede parecer que el grupo respeta y realiza las propuestas que el profesor les plantea, sin ofrecer ningún tipo de problemas. Pero no es así, solo hay que leer algunos párrafos del Diario del profesor, para caer en la cuenta de que los buenos deseos, a veces no se corresponden con realidades prometedoras. Esta primera cita es contundente en este sentido.

Metalectura: Es como si se cuestionara todo el principio de autoridad y en este caso la del profesor pues cuando se llama la atención, tengo la sensación de que algunos alumnos intentan hacer tambalear mis apreciaciones.

Jueves 31 de Octubre de 2002

Lectura: En el grueso del grupo la sensación es de cierto desencanto, sobre todo por los que hablan del tema que estamos tratando sin levantar la mano, pedir permiso o llevar un orden, sin hablar todos a la vez; si a esto le sumamos los que hablan de cosas que nada tiene que ver con la actividad en la que se trabaja y los que aparentemente no tienen interés o molestan por hacer gracias, el clima no es alentador.

Metalectura: De todas formas tengo bastante esperanza y fe en el grupo por que hay algunos alumnos con cierto carácter que tienen interés en lo que se hace y esos me pueden ayudar a canalizar el trabajo y la toma de conciencia de la importancia de la educación y las buenas formas en el grupo. Estos son capaces de reflexionar y aportar ideas razonadas e interesantes para todos.

Jueves 3 de Octubre de 2002

Lectura: Uno de los principales problemas que detecto es que no saben distinguir entre el "bien y el mal" entre lo que lo que es correcto y lo que no lo es.

Metalectura: Esto lo comento porque muchas veces llamo la atención sobre cualquier aspecto que en mi sistema de valores lo considero mal (estar tumbado mientras se atiende, comer en clase...) y compruebo que algunos alumnos se quedan extrañados como diciendo. ¡si esto es normal! Es probable que nosotros desde la escuela planteemos unas formas de comportarse que no corresponde plenamente con las de la familia, ni con las que se ven en los verdaderos escaparates del comportamiento social, la Televisión y otros medios de comunicación. Posiblemente también la sociedad avanza a un ritmo más rápido del que lo hace la escuela; pero si el "avance" de la sociedad es en esa dirección habrá que replantearse muchas cosas.

Martes 22 de Abril de 2003

El discurso se va suavizando a lo largo del curso, e incluso encontramos citas en el Diario que tomadas aisladamente, podrían ser representativas de comportamientos idílicos, aunque lo importante es que han ido apareciendo en el transcurso del devenir de las actividades docentes, mas citas en sentido positivo como la que sigue.

Lectura: La convivencia entre los compañeros de nuestro curso, con otros cursos y con los profesores, se ha realizado con armonía y respeto disfrutando, con alegría de las personas y la naturaleza.

Metalectura: Aunque la relación en todos los casos ha sido más intensa con los compañeros de cada grupo por que hay un gran conocimiento y confianza debido a la relación diaria y por eso ha existido una mayor comunicación entre los elementos del mismo curso.

Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera

En cuanto a la triangulación de las diferentes técnicas de recogida de información, referidos al problema de la atención al profesor en sus propuestas y en sus explicaciones, los datos del ítem. 104. *Estoy atento y sin molestar cuando el profesor/a explica las tareas* (104), en el cuestionario de principio de curso, en el grupo de alumnos, sorprende el hecho de que todas las opciones computan con el mismo valor (23,1%), menos la respuesta *sí, siempre*, que sólo lo hace un (7,7%). En el grupo de chicas hay mayor variabilidad; la respuesta *sí, siempre* en estas es la más atractiva (38,5%), junto con *la mayoría de las veces* (23,1%). En la segunda valoración, desaparece de la preferencia de los alumnos la opción *rara vez*. En el conjunto de chicos destaca ampliamente el dilema *la mayoría de las veces* (53,8%); más que las alternativas *algunas veces* (23,1%), *bastantes veces* (15,4%) y *sí, siempre* (7,7%) juntas. En el caso de las chicas son dos elecciones las que destacan; *la mayoría de las veces* (35,7%) y *sí, siempre* (28,6%).

Estos datos demuestran que aunque ha habido mejoría a lo largo del curso, se suceden episodios de falta de atención al profesor, así es expresado en las entrevistas grupales.

Yo iba a decir que cuando hacemos alguna actividad o algo, pues que cuando nos la estas explicando no ponemos ninguna atención.

(V JM 551- 556: vie)

El profesor considera que la atención es una condición fundamental para que surjan muchas probabilidades de que tenga lugar el procesamiento de la información activo que produce el aprendizaje y este no es el caso, concretado en algunos alumnos del grupo a juzgar por lo expresado en su Diario.

Lectura: JAI. También hace gala de su gran inmadurez y de su poca capacidad de atención.

Metalectura: Es probable que lo primero arrastre lo segundo, pues no se entera de casi nada de lo que explicamos se distrae con cualquier cosa y no asume sus responsabilidades cuando la clase no es práctica.

Jueves 30 de Enero de 2003

Lectura: CAR sigue teniendo problemas para mantener la atención cuando el profesor habla.

Metalectura: Le he llamado la atención en Público y les he dicho a sus compañeros que puesto que lo hace sin ninguna intención que colaboren y se lo digan cuando lo haga.

Jueves 27 de Marzo de 2003

Lectura: GAB. ha interrumpido al profesor con cosas que nada tienen que ver con la actividad que estábamos realizando. Ha incumplido la norma nº 6 de Nuestra normativa para las clases de E.F. que es no participar en esa actividad durante el tiempo que el profesor estime oportuno y recoger los papeles de la instalación y así hemos procedido.

Metalectura: Después de la aplicación de esta me he sentido un poco culpable y le he preguntado que qué le parecía la aplicación de esta y me ha dicho que muy bien, que he hecho lo que tenía que hacer y que la decisión ha sido justa por lo que me ha reconfortado la idea de que al menos reconocen sus errores y valoran positivamente la aplicación de las normas.

Martes 20 de Mayo de 2003

Respeto a otras personas del entorno cercano.

La funcionalidad de los aprendizajes basados en los valores y actitudes buscan fundamentalmente transferir lo aprendido a la vida cotidiana. Este aspecto de transitividad de los valores, nos hace reflexionar sobre los datos obtenidos en el ítem. *Tomo en serio las opiniones de los demás* (87), en la valoración de septiembre, en la que todos los dilemas cuentan con algún porcentaje (excepto la alternativa *no, nunca* que no es considerada), donde la respuesta minoritaria es (*sí, siempre* con un (3,7%) y la mayoritaria (14,8%) del dilema *la mayoría de las veces*. Sin embargo este porcentaje global se eleva en la opción *la mayoría de las veces* (40,7%) y también sube la opción *sí, siempre* (11,1%).

Estas mejoras significativas, son corroboradas por las opiniones expresadas en las entrevistas grupales.

Al final lo hicimos. Hemos aprendido a hacer cosas para nuestra vida fuera del colegio, creo que ahora somos más responsables para hacer cosas en casa y en otros lugares, solas o con las amigas.

(M Yo 1335-1348: vdr)

Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta donde llegan las posibilidades personales de hacer o no hacer, y dónde comienzan las

posibilidades de los demás. Cuando analizábamos el ítem *Me cuida de utilizar palabras ofensivas, gestos hirientes o de mal gusto* (88) veíamos como había habido un avance importante entre ambas tomas de datos. Se había pasado de un (53,9%) en las valoraciones positivas en los alumnos y de un (57,2) en las alumnas; a un (77%) en el total de las opciones positivas en los alumnos y a un (91,7%) en las alumnas. Se ha insistido mucho durante todo el curso sobre la importancia de las formas al dirigirnos a los compañeros y compañeras, porque algunas de las palabras o de los gestos pueden ser interpretados como ofensivos por los demás.

Así, es interpretado por el profesor, en su Diario.

Lectura: En general los alumnos fueron bastante respetuosos tanto en las instalaciones como con las personas.

Sábado 15 de Diciembre de 2002 (extraordinaria)

Lectura: Gran respeto a las personas a las que se les pedía algo para conseguir alguna prueba.

Metalectura: Este detalle significa, sin duda un pequeño avance en cuanto al respeto por las tareas propias y ajenas se refiere.

Martes 11 de Marzo de 2003. Sección Educación Plástica con Educación Física (II)

Y así, es expresado en las Entrevistas grupales.

Claro que me ha servido, para lo que hemos hablado ya, para darnos cuenta de algunos hechos, de algunas personas. Buenos no, pues que ayudan a sus amigos, y que ..

(M Pa 1162-1168: vdr)

Respeto a los seres vivos del entorno.

Para comprobar el grado de cumplimiento de este objetivo vamos a utilizar como base los datos obtenidos en los ítems. *Evito molestar a los animales cuando voy al campo* (129) y *Respeto los árboles, plantas, flores... cuando voy al campo* (131).

En el primer caso el referido a los animales y seres vivos, algunos aspectos nos llaman la atención, el primero es el descenso proporcional que se produce desde la elección más atractiva (*la mayoría de las veces* con un 33,3%) hasta la de menor preferencia (*no, nunca* con un 3,7%); la segunda circunstancia relevante es la gran inclinación por la respuesta *sí, siempre* (63%) en la estimación de junio, por la totalidad del grupo; el tercer aspecto representativo es la desaparición de las opciones *no, nunca* y *raras veces* en el segundo cuestionario.

Que nosotros la naturaleza si la cuidamos, bueno hay veces que no mucho, pero hay gente de la clase que cuando estuvimos en Selwo, se dedicaban a tirar cosas a los animales, y eso no esta bien. No estas cuidando la naturaleza. Nosotros le decíamos que estaba mal pero no nos hacían caso.
(M An 247- 258: vsn)

Yo creo que no hay que irse al campo para respetar la naturaleza, simplemente al estar aquí, la respetas o la perjudicas.
(M Na 462- 467: rrr)

Las opiniones vertidas en el Diario del profesor, a final de curso, verifican los datos de los cuestionarios, así como las afirmaciones expuestas en las entrevistas grupales.

Lectura: En esta ocasión han apreciado más a los animales, plantas y personal responsable de las instalaciones del parque que en otros viajes anteriores.

Metalectura: Hemos notado que van interiorizando ideas como la importancia de vivir en comunión con la naturaleza y la toma de conciencia de que formamos parte de ella y no nos pertenece.

Viernes 13 Junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

En la segunda valoración, del ítem *Respeto los árboles, plantas, flores... cuando voy al campo* (131), la inclinación del alumnado por la dimensión *sí, siempre* es abrumadora (61,5%) en el conjunto de los alumnos y el (64,3%) en el grupo de las alumnas.

El sentido crítico hacia actitudes negativas con la falta de respeto hacia el Medio Ambiente, salen a relucir en las opiniones de las Entrevistas al alumnado, apareciendo también aspectos relacionados con la funcionalidad de los aprendizajes adquiridos en las actividades escolares.

Hay veces que no respetamos la naturaleza, porque arrancamos una hoja de un árbol o algo, y tiramos un papel al suelo, porque siempre, algún papel que otro, tiramos al suelo. Entonces, yo creo que sí que la respeto pero, la deberíamos de respetar un poco más.
(M An 478- 488: rrr)

Yo creo que nos han enseñado cosas que no sabíamos. A mi me han parecido muy bien. Por si algún día salimos y tal.
(M Pa 823- 837: vsn)

La reflexión realizada por el profesor en su Diario, puede servir como colofón a esta integración metodológica que estamos realizando sobre el respeto a las personas y a los demás seres que habitan con nosotros el mismo Universo, así como la dificultad que el profesorado encuentra en su labor diaria para educar en valores.

Metalectura: Los valores son algo bastante lento de conseguir ya que tienen un lento calado pero lo mismo que tardan en asentarse, es mucho el tiempo que tardan en desaparecer. Son muchos los momentos en los que el profesor se siente incomprendido y "solo" en este proceso educativo y a veces impotente, e incluso ineficaz; pero cuando ves a los alumnos disfrutar, alegres y que realmente se divierten y están estimulados, se olvidan los malos momentos, sobre todo cuando ves a dos grupos trabajar al unísono aunque cada uno tiene sus particularidades por la diversidad existente. He de concienciar a los alumnos de la importancia de la relación armoniosa entre la naturaleza y el hombre de cara al futuro de ambos. He preguntado al final de la sesión lo que les parecía los talleres y a todos les han parecido muy útiles y prácticos, aunque prefieren más actividad. Probablemente por que en la Educación Física que han realizado en Primaria nada tenía que ver con estas cosas. Según algunos solo hacían deportes y entiendo que siguen prefiriendo los deportes como contenido único en Educación Física.

Jueves 15 de Mayo de 2003. "Juego para crecer por dentro" VI.

8.- Sensibilizar y promocionar la salud como un valor apreciado por los alumnos y las alumnas, para que mantengan el cuerpo en buen estado físico, mental, afectivo y social para ejercer correctamente sus funciones y disfrutar de él.

Sensibilización del alumnado sobre el valor salud.

Estamos convencidos de que los profesores afanados pueden ayudar a abrir caminos para que sus alumnos tomen conciencia por sí mismos, de la importancia del valor de la salud. Concienciación es el proceso mediante el cual el alumnado trabaja conjuntamente y con la colaboración del profesorado, para tomar el control de los factores que determinan su salud y su vida.

Así, en el ítem *Llevo una vida sana y saludable* (143), se ha producido un cambio entre ambas mediciones, obteniendo en chicos las opciones positivas un (60,9%) de las elecciones. En el grupo de chicas estas mismas opciones obtienen un (77%). En la segunda evaluación, en el conjunto de las opciones positivas los chicos las eligen en un (92,4%) y en el grupo de chicas lo hacen el (85,7%). El cambio ha sido más intenso en el grupo de chicos.

Esta sensibilización también es captada por el profesor y reflejada en las citas de su Diario.

*Lectura: Están tomando conciencia de la importancia de la salud.
Metalectura: A juzgar por su participación y lo acertado de sus comentarios.
Martes 14 de Enero de 2003. Tutoría.*

*Lectura: He estado comentándoles algunas cuestiones de las secciones que estamos haciendo en cada una de las U.D. del programa y que llevamos más atrasadas (elegir el lema, algunas consideraciones sobre la autoevaluación, La sección "le pongo una imagen"...etc.).
Hemos elegido el lema sobre la salud.
Metalectura: Entre varias opciones la final han elegido este lema. "Si vives sano la salud estará de tu lado". Que me parece muy interesante. Y otro algo más castizo. "Salud pa ti, pa mi y pa toh".
Jueves 30 de Enero de 2003. Sesión impartida el mismo día 30 a última hora en la clase de Lengua del curso.*

*Lectura: Creo que empiezan a tomar conciencia de lo que pretendemos trabajar en cuanto a actitudes y hábitos relacionados con la salud se refiere.
Martes 11 de Febrero de 2003*

*Lectura: Al menos de una forma leve los alumnos han tomado conciencia del valor que tienen algunos aspectos como la higiene, la alimentación, el ejercicio físico la alimentación...etc.
Metalectura: Aunque en realidad lo único que se ha hecho ha sido reforzar lo que ya se viene realizando durante toda esta U.D.
Jueves 6 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" III*

También las opiniones expresadas por el alumnado en las Entrevistas grupales van en la misma línea de cambio, de sensibilización y de concienciación de la importancia de la salud.

Yo creo que sí, que siempre queremos estar en una buena condición física.
(M Na 870- 872: vsp)

Sí, porque así sabes si has mejorado, si tu cuerpo esta mejor, mas sano, que sí ha servido.
(M An 1291-1294: vsp)

Conocimiento y desarrollo corporal.

Este aspecto de la salud dinámica hemos tratado de verificarlo a través de acciones de Conocimiento corporal mediante la evaluación de los niveles de condición física salud, y aunque el alumnado no tenía ningún tipo de experiencia en estas actividades como lo reflejan los datos del ítem. 145. *Hago pruebas físicas en mi casa para apreciar mi mejora* (145), así como en el ítem. *Llevo un control de mi condición física* (159), en ambos los datos muestran diferencias significativas entre septiembre y junio, fruto del aprendizaje y cambio de actitud experimentado.

En el ítem. *Hago pruebas físicas en mi casa para apreciar mi mejora*. Considerando todo el grupo son las opciones negativas en el sondeo de septiembre *no, nunca* con un (48,1%) y *rara vez* (29,6%) las que tienen protagonismo Sin embargo, en junio las preferencias cambian y la opción *sí, siempre* aparece con un (15,4%) y ascienden las respuestas *la mayoría de las veces* (7,7%) y *bastantes veces* a un (11,5%).

Las dificultades que el profesor encuentra en las primeras sesiones del curso dedicadas al conocimiento de las posibilidades personales, a través de la evaluación de su condición física salud, van disminuyendo a medida que el alumnado comprende, realiza y valora sus propias actuaciones como beneficiosas para su salud. Así lo expresa el profesor en su Diario.

Lectura: He tenido algunos problemas para explicar algunas pequeñas nociones sobre lo que mide el test o para qué sirve y como se hace. He notado que la mayoría del grupo se ha esforzado por hacer la prueba bien.

Metalectura: Más que para comprobar exactamente cual es sus posibilidades individuales, ha sido por compararse con los compañeros y demostrarle que están a un buen nivel o por encima de tal o cual compañero/a. Otra vez aparece ese carácter competitivo...

Por esta razón he advertido que hagan todo el esfuerzo que puedan sin poner en riesgo su salud. Ellos conocen mejor que nadie cual es su límite y hasta donde pueden llegar. De la misma forma he procurado estimularlos para el que pueda que se esfuerce para intentar conseguir su mejor marca.

Jueves 24 de Octubre de 2002

Lectura: Hacen comparaciones con mucho interés en el apartado de Condición Física salud..

Metalectura: Pero muestran menor interés en lo que explico de forma teórica.

Jueves 28 de Noviembre de 2002

Lectura: Han comprendido las razones por las que no se podía hacer y entre todos hemos acordado realizar los Test.

Metalectura: Hemos visto bien aprovechar la circunstancia para realizar algún test que inicialmente teníamos previstos realizar en casa, para llevar un seguimiento de su condición Física ya que para el tema de la salud es fundamental este hecho, así hemos realizado el test de course navette, la carrera de velocidad de 40m y el test de ida y vuelta de 10x6. Les ha quedado la prueba de INEF, que la harán en algún recreo.

Martes 27 de Febrero de 2003. Estaba previsto el "Gran juego para crecer por dentro" III

Cuando en el Capítulo VII analizábamos el ítem. *Llevo un control de mi condición física* (159), veíamos como en el sondeo de septiembre destacaba la opción *no, nunca* (48,1%) seguida de *rara vez* (14,85%), sin embargo en junio las preferencias cambiaban, produciéndose un aumento de la opción *bastantes veces* (49,1%) y *sí, siempre* que ascendía a un (15,3%).

Estas mejoras cuantitativas son refrendadas por las evidencias cualitativas, expresadas en las Entrevistas grupales.

Bueno nos han servido un poco porque hemos apuntado todos los test, el resultado que hemos obtenido, lo hemos ido comprobando. Yo creo que si nos han servido.

(M Ro 975- 980: vsp)

Que a lo mejor te pones hacer todas las pruebas y las comparas con las otras y dices, pues mira, a lo mejor estoy más sano. Yo creo que sí. Yo creo que es el resultado de si estas sano o no.

(M Cr 981-989: vsp)

La importancia de llevar un seguimiento de sus niveles de condición física salud, como un elemento importante de conocimiento corporal y de conocer sus niveles de progresión, el profesor lo expresa así:

Lectura: Le dan Importancia del seguimiento personal.

Metalectura: Comprobamos como se hacen comparaciones entre sus marcas de las pruebas anteriores y las de la actualidad y se comparan consigo mismo y con los demás.

Martes 27 de Febrero de 2003. Estaba previsto el "Gran juego para crecer por dentro" III

Salud Orgánica Básica.

Un punto básico en el desarrollo del programa, ha sido la pretensión de que el alumnado aprenda y vivencie la relación entre la actividad física adecuada y los niveles de salud, pero también consideramos de capital importancia que comprendan que la enfermedad, ya sea pasajera o crónica tiene influencia en la práctica físico-deportiva.

Así, en el sondeo de junio en los chicos en el ítem. *Evito la práctica del deporte cuando estoy enfermo* (155), hay una gran inclinación por la respuesta *sí, siempre* (46,2%); que permanece muy por encima de las dimensiones *la mayoría de las veces* (23,1%) y *bastantes veces*; en el grupo de chicas las respuestas más elegidas son *bastantes veces* con *la mayoría de las veces* computan un (21,4%) y con porcentaje mayor la opción *sí, siempre* (35,7%).

Lectura: Hemos realizado una ruta de senderismo por el torcal de Antequera y hemos tenido en cuenta algunos consejos prácticos para evitar problemas (lesiones, deshidratación, desfallecimiento)

Metalectura: No ha existido, a pesar de que iban alumnos de muy diferentes tipos de condición física, ninguna lipotimia, ni lesión de cualquier índole a pesar del esfuerzo para resistir el cansancio, sed, calor etc. Al contrario se ha experimentado una buena sensación de convivencia y disfrute en la naturaleza.

Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura: Hoy era un día como acostumbra a ser en estas fechas de un intenso calor donde se manifiestan más los pequeños problemas que tienen los alumnos de salud.

Metalectura: Por esta razón he pedido que las personas que tengan algún problema se sienten cuando crean necesario y hasta que ellos crean necesario. También he dicho que el que quiera ir a beber agua puede hacerlo cuando quiera solo con la condición de que no haya nada más que uno en el chupete. Creo que tanto en un caso como en el otro se han comportado de una forma respetuosa con la actividad y con un alto grado de responsabilidad.

Jueves 29 de Mayo de 2003. "Juego para crecer por dentro" VIII.

Lectura: Han comprobado la incidencia que tienen ciertos problemas de salud en el resultado de las pruebas.

Metalectura: Todos los que tienen asma o alergias u otras dolencias quedan evidentes en las distintas pruebas. De esta forma valoran su propia salud. Algunos se han preguntado el por que de los mareos y las lipotimias en la prueba de resistencia. La respuesta está clara. Ellos también lo han visto claro.

Martes 3 de Junio de 2003

Lectura: Hay bastantes alumnos con problemas de asma, alérgicos y otros. Ha habido alguna lipotimia o pequeños mareos.

Metalectura: Esto se ha visto reflejado en las pruebas, pues algunos se preocupaban por que creían que salían peor que las anteriores. Les he comentado que evidentemente los problemas de salud como el asma, las alergias y el propio calor condicionan los resultados de las mismas. He dicho que se hidraten y que vuelvan a la situación inicial andando y que no se tumben como era inclinación de algunos.

Jueves 5 de Junio de 2003

Hábitos de vida saludables.

- **Higiene personal.**

Los hábitos de higiene protegen, fortalecen y mejoran la salud, por ello se hace necesario organizar la forma de vida de los jóvenes, la actividad escolar y el medio ambiente para crear las condiciones más favorables para su normal desarrollo y eliminar las posibles influencias negativas.

Sobre sus hábitos de higiene personal, no hay nada que objetar, así los datos del ítem *Cuido mi higiene personal* (137), son contundentes, tanto en septiembre como en junio, en chicos y en chicas, la opción mayoritaria es la respuesta *sí, siempre*, llegando a obtener porcentajes por encima del (80%).

Con la misma contundencia lo expresan en las Entrevistas grupales, al ser preguntados sobre la relación entre la actividad física y su higiene personal.

Yo cuando hago gimnasia vengo vestida para hacer deporte, y cuando llego a mi casa me ducho y todo eso, pero no por eso me ducho cada vez más. Yo me ducho todos los días. A lo mejor hay un día que tengo que ducharme dos veces o tres veces.

(M An 844- 853: vsp)

Así, también se manifiesta el profesor en su Diario.

Lectura: Es necesario hidratarse, lavarse y asearse después de hacer actividad física.

Metalectura: Hemos hecho este comentario por que es imprescindible esto para la higiene individual, pero también para la colectividad ya que después van a un aula donde están muchos en un espacio reducido y ya sabemos lo que esto supone, en cuanto a malos olores...etc.

Martes 10 de Diciembre de 2002

- **Alimentación e hidratación.**

En el programa tiene presencia de manera transversal la importancia de que el alumnado adquiriera hábitos de alimentación, nutrición, hidratación y su relación con la práctica de la actividad física, así como extrapolarlo a su vida cotidiana.

Para conocer estos hábitos utilizamos los datos de los ítems. *Me preocupo de mantener una alimentación sana y equilibrada* (133) y *Me hidrato, después de hacer actividad física* (149).

En el ítem referido a la alimentación ha habido un cambio significativo entre los datos de septiembre y junio, así en esta última valoración los datos

son concluyentes, las opciones (*sí, siempre y la mayoría de las veces*) cuentan con la mayor inclinación con un (33,3%) y un (25,9%) de forma respectiva, no obteniendo ningún valor las opciones *no, nunca y rara vez*.

Hemos escogido las dos siguientes citas del Diario del profesor, porque expresan claramente el cambio de actitud del alumnado que pasa de la sorpresa a la curiosidad y de ésta a incardinarse como conductas habituales.

Lectura: He notado algunas caras con interés al hablar de algunos aspectos relacionados con la práctica de actividad física como alimentación, higiene, y ciertos hábitos.

Metalectura: Creo que les han hablado poco de la salud relacionada con la EF. Y algunos temas les despierta a algunos relativa curiosidad.

Jueves 17 de Octubre de 2002

Lectura: Al menos de una forma leve los alumnos han tomado conciencia del valor que tienen algunos aspectos como la higiene, la alimentación, el ejercicio físico la alimentación...etc.

Metalectura: Aunque en realizad lo único que se ha hecho ha sido reforzar lo que ya se viene realizando durante toda esta Unidad Didáctica.

Jueves 6 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" III

Por las opiniones del alumnado, parece que ha ido calado la necesidad de una alimentación sana, como un hábito de vida que repetimos a diario en varias ocasiones.

Yo creo que si, pero no del todo. Por ejemplo, no debo comer chucherías, te preocupas, pero te las comes.

(M Cr 860- 864: vsp)

Yo ya me preocupo mucho más y le digo a mi madre, eso tiene mucha grasa o hay alimentos más sanos y que son tan buenos y baratos como otros.

(M Na 865-868: vsp)

• **Hidratación.**

En la apreciación de junio y en los dos grupos la respuesta *sí, siempre*; es la de mayor predilección en el ítem. *Me hidrato, (bebo agua) después de hacer actividad física.* En el grupo de chicos acapara el (30,8%), dejando un (23,1%) para la alternativa *la mayoría de las veces* y un escaso (7,7%) para *bastantes veces*. En el caso del conjunto de chicas es casi idéntico al anterior; pues solamente aportan valores tres dilemas; *sí, siempre* con un (64,3%), *la mayoría de las veces* (28,6%) y *bastantes veces* (7,1%).

Estos datos se corroboran con las citas del Diario del profesor, en las que se pasa de la información a la comprobación, siendo este hábito de la

hidratación importante no sólo para la práctica de la actividad física, sino en su vida cotidiana.

Lectura: Hoy hemos hablado de lo importante que es hidratarse y aunque no podamos ducharnos por razones de tiempo, al menos lavarnos y aearnos un poco antes de entrar a la siguiente clase. También hemos recordado lo importante que es calentar y las formas diferentes de calentamiento así, como tomar pulsaciones en diferentes momentos de la sesión.

Metalectura: En cuanto a lo primero, no puedo dejar demasiado tiempo por lo que creo que a la clase siguiente llegan algo más tarde.

Jueves 6 de Febrero de 2003

Lectura: Comprueban la necesidad de hidratarse y la importancia de realizar actividad física continúa.

Metalectura: Aprovechando el interés y la necesidad que tienen por beber agua después de hacer la actividad les he comentado la importancia de estas dos cosas de forma equilibrada.

Martes 4 de Marzo de 2003

Lectura: Hemos comprobado cómo un número importante de alumnos han seguido las orientaciones que hemos dado relacionados con pequeñas lesiones, la hidratación, primeros auxilios, etc.

Metalectura: La prueba es que la mayoría de los alumnos llevaban una ropa cómoda, zapatillas, gorra para protegerse del sol, una pequeña botella de agua, alguna fruta para comer, etc.

Viernes 13 Junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

• Higiene de la equipación deportiva.

La indumentaria deportiva, ha ocupado otro lugar importante en nuestra investigación, al considerarse ésta una prolongación de la piel, por lo que no debe suponer ningún obstáculo para las funciones de la misma, permitiendo protegerla, que transpire (sudoración y evaporación) y favorezca los movimientos externos e internos (ventilación, respiración y digestión, entre otros). Hemos elegido para su comprobación los datos del Ítem 141. *Vengo a clase con vestimenta y material adecuado (141)*.

Es especialmente importante el hecho de que en los dos sondeos y en todos los grupos; la respuesta *sí, siempre* es la más atractiva; un (61,5%) en junio en el caso de los chicos y el conjunto de chicas, *sí, siempre* obtiene un (64,3%).

Se trata pues, de un hábito totalmente asumido, defendido con vehemencia en las Entrevistas grupales.

Yo cuando hago gimnasia vengo vestida para hacer deporte.

(M An 844- 853: vsp)

En clase de educación física sí, por ejemplo venimos con chándal, bebemos agua y eso. Yo creo que sí.

(M Ro 877- 882: vsp)

Que hay que venir en ropa deportiva no porque lo digas tu, o lo digan las normas, sino porque es más cómodo para nosotros.

(M (M Ca 921- 925: vsp)

...hombre, no solo porque se nos dijo desde el principio de curso, sino porque es mas saludable y más cómodo el trabajo.

(V Na 719- 729: vdr)

Aparece en el Diario del profesor, la necesidad de traer ropa adecuada a la estación del año

Lectura: Es necesario traer ropa adecuada para el frío y la lluvia.

Metalectura: Cuando hacemos actividad física en invierno en las pistas polideportivas puede pasar de todo.

Jueves 9 de Enero de 2003

Actividad física-deportiva adecuada a la salud.

- **Práctica adecuada y frecuente de actividad física.**

La vieja idea del ejercicio físico como panacea universal es una valoración popular y superflua, ya que todo el ejercicio no es saludable (lo bueno no es la actividad en sí, sino como se lleva a efecto). Durante el desarrollo del programa este aspecto ha ocupado un lugar central, para que el alumnado conozca, practique y valore la actividad física como un hábito saludable, pero sólo si se realiza de manera adecuada.

En este sentido al ser interrogados en el ítem. *Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual* (132), hay un cambio en las respuestas de septiembre y junio; así en la suma de las respuestas consideradas como positivas en el grupo de chicos sumaban un (46,2%), no existiendo ningún alumno que hubiese optado por la variable *sí, siempre*. En el mes de junio la suma de las respuestas positivas es del (61,6%). Más acentuado es el incremento de estas opciones en el grupo de chicas que pasan de un (21,4%) a un (64,3%).

Lectura: Creo que contribuye este tipo de tareas y actividades (ejercicios y juegos con una clara intencionalidad de mejora de la condición física-salud) a interiorizar desde el punto de vista cognitivo la importancia de la Salud.

Metalectura: Aunque por otra parte, tampoco sea determinante un solo ejercicio de este tipo, por eso intentamos hacerlo utilizando otras secciones que ayudan a reforzarlo, abordando la interiorización de este concepto por diversas bandas.

Jueves 30 de Enero de 2003

Lectura: Hemos elegido el lema sobre la salud.

Metalectura: Entre varias opciones la final han elegido este lema. "Si vives sano la salud estará de tu lado". Que me parece muy interesante. Y otro algo más castizo. "Salud pa ti, pa mi y pa toh".

Jueves 30 de Enero de 2003

Este incremento de la propia actividad, así como el deseo de realizarla nos parece un indicador fiable del cambio que se está produciendo en la conducta del grupo de clase, así se expresa en el Diario del profesor.

Lectura: Un grupo importante de alumnas sobre todo me han pedido que les dé un balón de Fútbol para jugar en los recreos.

El comportamiento general de la clase ha sido bueno y así se lo he comentado al final de la sesión, a pesar de las excepciones que hemos comentado

Metalectura: Ya les he dejado un balón a cada curso para que lo utilicen en los recreos, pero me han dicho que cada vez son más los alumnos que quieren jugar en los recreos y con uno no tienen bastante, yo he aceptado.

Creo que vamos por buen camino, pero aun dentro de la misma sesión tengo sentimientos a este respecto contradictorios.

Jueves 6 de Febrero de 2003

Lectura: De forma genérica están aceptando este tipo de contenidos (referidos a la salud) que supone una novedad para ellos.

Metalectura: Este grupo está aceptando los contenidos por que supone una novedad para ellos.

Martes 1 de Abril de 2003

La funcionalidad de los aprendizajes y sus posibilidades de ser utilizados en otros tiempos pedagógicos, queda claro en algunas opiniones emitidas en las Entrevistas grupales, dónde aparecen mezcladas las negativas con las positivas.

Pero no todos practicamos deportes. Porque aquí, en clase de Educación Física se hacen los ejercicios, pero después en casa y en otros sitios hay gente que no practica.

(M Ro 26- 232: iau)

Al final lo hicimos. Hemos aprendido a hacer cosas para nuestra vida fuera del colegio, creo que ahora somos más responsables para hacer cosas en casa y en otros lugares, solas o con las amigas.

(M An 218-221: iau)

Yo cuando estoy aquí en el colegio he aprendido que si me gusta hacer luego en verano, si hago más juegos en el campo, pero en invierno es diferente,...

(M Cr 1022-1025 vdr)

*Yo durante todo el año hago Educación Física, fuera y dentro del colegio.
(M Pa 1027-1042: vdr)*

• **La seguridad en las tareas en la práctica.**

El tratamiento de la seguridad en las acciones motrices, nos lleva a la conclusión de que es indispensable que el profesor extreme las medidas de seguridad para evitar lesiones, pero es también el alumnado el que debe asumir estas recomendaciones y llevarlas a la práctica. Para comprobar el grado de cumplimiento de este aspecto analizábamos los datos del ítem. *Cumplo las normas de seguridad cuando hago actividad física* (136), en que se verifica significatividad estadística; en septiembre son las opciones *no, nunca*, con un (23,1%) y *raras veces* con un (34,6%) las más elegidas, frente a los datos de junio que arrojan las opciones positivas que muestran claramente este cambio de actitud ante la seguridad en la práctica de las tareas de clase, así los datos son relevantes: la respuesta *bastantes veces* obtiene un (29,5%), *la mayoría de las veces* un (25,8%) y la opción *sí, siempre* un (11,1%).

Este cambio de actitud también se aprecia en las citas del profesor, así en los primeros compases del curso, expresaba,

*Lectura: No tienen sentido de la medida en algunos movimientos o gestos.
Metalectura: Algunos no tienen el autocontrol suficiente como para controlar movimientos con los que pueden dañar a sus compañeros.
En algunas fases del juego se han comportado como caballos desbocados.
Este es un grupo en el que habrá que pulir muchas cosas para conseguir llevarlo a buen puerto.*

Jueves 3 de Octubre de 2002

Ocho meses después el discurso cambia radicalmente,

*Lectura: Han estado pendientes de evitar peligros innecesarios que puedan poner en peligro la integridad de algún compañero.
Metalectura: Aunque ha habido que llamarle la atención un par de veces por esta razón a JES, y al quedarse en evidencia se ha marchado de la actividad con un desaire y molesto.*

Viernes 6 de Junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

Lectura: Hemos comprobado cómo un número importante de alumnos han seguido las orientaciones que hemos dado relacionados con pequeñas lesiones, primeros auxilios, etc.

Metalectura: La prueba es que la mayoría de los alumnos llevaban una ropa cómoda, zapatillas, gorra para protegerse del sol, una pequeña botella de agua, alguna fruta para comer, etc.

Viernes 13 Junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona

Así también es expresado en las Entrevistas grupales.

Al final lo hicimos. Hemos aprendido a hacer cosas para nuestra vida fuera del colegio, creo que ahora somos más responsables para hacer cosas en casa y en otros lugares, solas o con las amigas.

(M An 218-221: iau)

Yo cuando estoy aquí en el colegio he aprendido que si me gusta hacer luego en verano, si hago más juegos en el campo, pero en invierno es diferente,..

(M Cr 1022-1025 vdr)

Yo durante todo el año hago Educación Física, fuera y dentro del colegio.

(M Pa 1027-1042: vdr)

Componente de Salud mental.

Defendemos que la finalidad de la educación no es exclusivamente la adquisición de determinados conocimientos o habilidades, sino el desarrollo de un ser humano más libre, creador y recreador de su propia cultura, con el fin último de mejorar su calidad de vida. Para valorar el equilibrio psicofísico pretendido, hemos elegido para su análisis y comparación con las evidencias cualitativas los ítems *Exteriorizo sensaciones y vivencias* (164), *En expresión corporal me desinhibo (actuó con libertad y sin complejos)* (165) y *He aprendido a relajarme* (163).

En el caso de *Exteriorizo sensaciones y vivencias* el cambio es significativo desde el punto de vista estadístico el producido entre las dos mediciones. Comprobamos como en la primera valoración la respuesta *no, nunca*, recibe un porcentaje amplísimo, un (48%) del total del alumnado; el decorado cambia por completo en la segunda medición, donde la opción *no, nunca* pasa a no ser considerada, la opción *la mayoría de las veces*, es respaldada en un (44,4%) de las elecciones y la respuesta *sí, siempre* que aumenta a un valioso (14,8%).

El profesor capta estas diferencias y las expresa en su Diario.

Lectura: Cuando tienen que hablar de su cartel y defenderlo en público durante un minuto entre todos ante la cámara, lo hacen de forma apurada.

Metalectura: Tienen bastante sentido del ridículo pero cuando trabajan en grupo no tienen ni el más mínimo.

Martes 21 de Enero de 2003

Lectura: Existe una mayor desinhibición cuando se hacen imitaciones de ritmos y bailes.

Metalectura: Cada vez también se nota más normalidad en la exteriorización de vivencias y sensaciones.

Jueves 24 de Abril de 2003

Esta mejora en la capacidad de comunicarse, también aparece reflejada en las Entrevistas grupales.

... Yo si hablo abiertamente, aunque me da un poco de vergüenza, pero hay que hablar ¿no? Y yo Si me tuviese que poner nota. De 0 a 10, yo me pondría un 6,5 o un 7.

(M An 290-296 via)

... Si también. Tener que hablar con la gente que no conoces. Tener que hablar con ellas y decirles cosas.

(M Na 420- 424: via)

... un poco, porque a mi me daba vergüenza y con los ejercicios que hemos estado haciendo se me ha quitado un poco.

(M An 258- 262: via)

Hemos elegido el ítem. *En expresión corporal me desinhibo (actuó con libertad y sin complejos)* (165), por la importancia que tienen estos contenidos en las mejoras de los aspectos de desinhibición, eliminación de complejos, mejoras de las relaciones interpersonales, entre otros aspectos. En el primer sondeo del grupo de chicos, las pautas vienen marcadas por el interés (23,1%) mostrado por las alternativas *no*, *nunca* y las respuestas *sí*, *siempre* (15,4%). En la toma de datos de final de curso destaca las opciones *bastantes veces* (23,1%) y las alternativas *la mayoría de las veces* y *sí, siempre* (15,4%).

El profesorado de Educación Física en general, tiene menos experiencia docente en la aplicación práctica de este bloque de contenidos, por ello, las expresiones del profesor van en una línea positiva, de sorpresa y valoración de las conductas de su alumnado.

Lectura: La sensación es más agradable de lo que me esperaba, pues no pensaba que iban aceptar este contenido y aunque con ciertas dificultades derivadas de la sensación de vergüenza o pudor que ocurre en algunas actividades. La aceptación está siendo buena.

Metalectura: Creo que aunque con cierto reparo sienten atracción por este tipo de contenidos ya que utilizamos música y otras tareas que son nuevas para ellos en E.F. Y además les permite manifestarse, buscar su propia identidad personal a través de esto.

Jueves 27 de Marzo de 2003

Lectura: Existe una mayor desinhibición cuando se hacen imitaciones de ritmos y bailes.

Metalectura: Cada vez también se nota más normalidad en la exteriorización de vivencias y sensaciones.

Jueves 24 de Abril de 2003

Lectura: Hecha la excepción de dos o tres alumnos algo retraídos, el resto los he visto involucrarse en las actividades de forma feliz y emocionada.

Metalectura: Intentando autosuperarse para llevar entre todos a buen puerto la representación.

Jueves 8 de Mayo de 2003

Las citas de la Entrevista grupal, no dejan lugar a la duda de la mejora que les ha supuesto para su formación, los trabajos realizados de expresión corporal intencional.

... Si se me ha quitado. Bailar delante de la gente me daba corte, y ahora no.

(M Jj 1039-1042: via)

... Hemos hecho cosas, pero como eran graciosas, pues tampoco me daba vergüenza.

(M An 440- 443: vid)

... un poco, porque a mi me daba vergüenza y con los ejercicios que hemos estado haciendo se me ha quitado un poco.

(M An 258- 262: via)

En el caso concreto del ítem. *He aprendido a relajarme* (163) podemos comprobar como existen diferencias entre las estimaciones de septiembre y las de junio. En la primera, la opción mayoritaria es *raras veces* (29,6%); la elección *no, nunca* cuenta con un (22,2%); En la valoración del mes de junio, la predilección por la alternativa *sí, siempre* que representa el (63%) es manifiesta.

Es evidente, que este contenido no era conocido, ni practicado por el alumnado, lo que ha supuesto una novedad, por otra parte muy bien aceptada por la totalidad del grupo. El profesor lo manifiesta así:

Lectura: Les ha costado algo hacer la relajación, pero al final se ha conseguido.

Metalectura: Al principio han aparecido las "risitas y ruiditos" graciosos típicos para hacer reír, pero al que lo hacia le he ido diciendo que fuera sentándose en las escaleras y dejara de hacer esa actividad, y al final se ha conseguido el objetivo.

Jueves 27 de Marzo de 2003

Lectura: Hemos planteado una relajación por contrastes.

Metalectura: Hoy hemos realizado una relajación al final de la clase para superar la tensión acumulada.

Martes 1 de Abril de 2003

Lectura: los que han realizado la práctica han podido experimentar los beneficios de la relajación y la respiración.

Metalectura: Incluso he podido comprobar como disfrutaban sobre todo en la relajación ayudados por una música adecuada.

Martes 6 de Mayo de 2003

• **Bienestar percibido.**

El grado de bienestar percibido se encuentra en correlación con las actividades que el alumnado realiza, llegando a amortiguar el efecto del estrés sobre la salud mental, al tratarse la práctica de actividades físico-deportivas sin presiones externas y que invita a afrontar desafíos, lo que aumenta el sentimiento personal de alegría. La *alegría* implica entre otras sensaciones *placer, risa, júbilo, buen humor, entusiasmo, optimismo*. Así, al ser preguntados en el ítem (140) *Siento una sensación placentera cuando llega la hora de Educación Física*, tanto en septiembre como en junio la valoración es muy positiva. Señalemos que en la segunda prueba, en el caso de los chicos, las opciones positivas superan el (84%) y en el grupo de chicas suman estas mismas opciones el (78.6%).

En las citas del Diario proliferan reflexiones en este sentido, valorando el profesor muy positivamente las muestras de alegría, júbilo y entusiasmo expresadas por el alumnado.

Lectura: Disfruto viendo los alumnos disfrutar con las actividades y trabajar responsablemente.

*Metalectura: Aunque con las consideraciones indicadas más arriba.
Martes 26 de Noviembre de 2002*

Lectura: Han aplaudido al final de la sesión como síntoma de alegría por la actividad realizada.

Metalectura: El aplauso final a la sesión supone unas buenas vibraciones por parte de docentes y discentes.

Jueves 6 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" III

Lectura: La presentación, ambientación y puesta en escena del "Gran Juego" ha sido tan buena que ha levantado un aplauso espontáneo de los alumnos.

Metalectura: Esta actividad "El Gran Juego" produce una gran atracción en los alumnos lo que se traduce en atención alegría y por tanto aprendizaje en la mayoría de los alumnos.

Han manifestado su júbilo y alegría por la primera puesta en escena, y rápidamente se han organizado como se ha propuesto sin ninguna dilación.

Martes 1 de Abril de 2003

Los datos del análisis de ítem 150. *Me divierto sanamente y lo paso bien en clase de Educación Física*. En los dos sondeos y en todos los grupos; las respuestas *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* son las más atractivas. En la segunda toma de datos, del grupo de chicos hay que destacar las respuestas *la mayoría de las veces* y *bastantes veces* que cuentan con un (23,1%) y *sí, siempre* sobresale con un (53,8%), sumando las tres opciones un (100%) de las elecciones. En el caso del conjunto de las chicas la suma de las elecciones positivas superan el (85,7%).

Estas percepciones del alumnado son compartidas por el profesor, sobre todo en los últimos meses de curso, lo que nos induce a pensar que el programa de trabajo ha ido surtiendo su efecto.

Lectura: Los niños se han reído y divertido mucho sanamente a juzgar por sus actitudes.

Metalectura: Hemos intentado valorar las sensaciones agradables derivadas del tiempo afable. Esto es bueno para salir de la rigidez de los comportamientos en las clases de aula y posibilita una liberación de tensiones de forma divertida.

Jueves 3 de Abril de 2003

Lectura: Hecha la excepción de dos o tres alumnos algo retraídos, el resto los he visto involucrarse en las actividades de forma feliz y emocionada.

Metalectura: Intentando autosuperarse para llevar entre todos a buen puerto la representación.

Jueves 8 de Mayo de 2003

Lectura: Han empezado la sesión de una forma jovial y divertida haciendo cánticos como ¡mucho Diego!, ¡Mucho Diego! ¡eh!, ¡eh! Han ido utilizando diferentes nombres de la clase.

Metalectura: Creo que se aproxima el final del curso, hace un tiempo que invita a la jovialidad, y por otro lado el hecho de salir a las pistas polideportivas, fuera del aula hace que se sienten más extrovertidos.

Jueves 5 de Junio de 2003

Componente de Salud afectivo-social.

En su interacción diaria con los otros miembros del grupo, el alumnado, comprende el papel tan importante que juega al participar activamente con su opinión, con su acción, con su observación, con su intervención desinteresada en procesos de carácter social en los que está involucrado. Libertad y responsabilidad, individual y colectiva, compartida en un mismo proyecto, ser mejores y hacer mejores a quienes nos rodean.

Al ser preguntados sobre *Pido a los compañeros/as que tienen poca higiene que la cuiden* (139), los datos coinciden en afirmar que el grupo le presta mucha atención a su higiene personal, como ya fue expuesto en el análisis del ítem. *Cuido mi higiene personal* (137), dónde El grupo de chicas, en la primera pasación del cuestionario, muestra una tendencia importante por la respuesta *no, nunca* (64,3%), en el grupo de chicos *no, nunca* cuenta con un (38,5%). En la segunda pasación en este último grupo, el valor de la disyuntiva *no, nunca* supera el (60%) y en el grupo de chicas las proporciones negativas superan el (80%).

Así, en este aspecto que analizamos es necesario traer a colación las respuestas dadas al Ítem (142) *Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as*. Dónde el grupo a nivel global pasa de un 51,8%) en las opciones

positivas en las respuestas del mes de septiembre a un espectacular (85,1), del mes de junio, diferencia significativa, que nos da una idea del cambio de conducta producida a lo largo del curso.

Estas diferencias también se aprecia en las opiniones del profesor, expresadas en su Diario, como en los primeros compases del curso expone una perspectiva negativa sobre la responsabilidad en la seguridad de los compañeros.

Opiniones negativas en este sentido.

Lectura: Ni han asumido las normas elementales, ni han evitado hacerse daño.

Metalectura: No han tenido responsabilidad ni para reflexionar por el escaso respeto que tienen a sus normas, pues, cada uno le hecha la culpa al otro.

Martes 8 de Octubre de 2002

Lectura: He comprobado escasez de responsabilidad a la hora de tener autocontrol al evitar hacer daño a los demás en los juegos.

Metalectura: No tienen sentido de la medida, autocontrol para evitar hacerle daño a los demás. ES un individualismo grande en el que nada importa la integridad de los demás.

Martes 22 de Octubre de 2002

El discurso cambió de rumbo,

Lectura: la responsabilidad colectiva está poco asumida.

Metalectura: Son demasiado egocéntricos, el centro de atención de la mayoría es su Yo, y no entienden que hay una acción que siempre ha de estar por encima, que es el orden de la clase.

Martes 5 de Noviembre de 2002

Lectura: Además de considerar la salud del compañero y la propia procurando no causar ningún daño en los ejercicios, ni a nosotros ni a ningún compañero.

Metalectura: Como he comentado no siempre se presta toda la atención necesaria, ni siquiera por el control de la propia salud, pero no ha habido ningún aspecto negativo a resaltar, ni lesión propia o ajena.

Jueves 30 de Enero de 2003

El profesor considera que los objetivos se están alcanzando.

Lectura: El grupo ha estado muy unido muy participativo y muy compacto. Se ha realizado una convivencia fuera del recinto escolar no solo por parte de los alumnos del curso, sino los de otros cursos como son 2º de ESO, 1º y 2º de Madera y alumnos del Curso de Educación Especial; además de los profesores.

Metalectura: Estas actividades son muy interesantes sólo por la felicidad y emociones que despiertan en los niños pero además han resultado excelentes por la convivencia de toda la comunidad educativa en un entorno natural privilegiado, donde además hemos conocido diferentes aspectos de la cultura del entorno, de su flora, de su fauna y algunos aspectos geológicos, y para rematar la jornada hemos hechos unos juegos

cooperativos de diversión en el entorno, como “el quema cooperativo” donde nadie se elimina, “el tiro a la caja”, “el disco volador” etc.

Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Lectura: Han estado pendientes de evitar peligros innecesarios que puedan poner en peligro la integridad de algún compañero.

Metalectura: Aunque ha habido que llamarle la atención un par de veces por esta razón a JES, y al quedarse en evidencia se ha marchado de la actividad con un desaire y molesto.

Viernes 6 de Junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

También en este sentido de mejorar la responsabilidad ante la salud colectiva, aparecen algunas intervenciones de la Entrevista en grupo.

Claro que me ha servido, para lo que hemos hablado ya, para darnos cuenta de algunos hechos, de algunas personas. Buenos no, pues que ayudan a sus amigos, y que ..

(M Pa 1162-1168: vdr)

Yo creo que ha servido para que te fijas en las cosas buenas y malas que pasan.

(V JM 1150-1194: vdr)

No porque hoy tu escribes las cosas que les pasan a tus amigos. Pero eso no te sirve de nada. Tu solo lo lees y ya esta, pero no te ayuda ni les ayudas si no intervienes.

(M Mo 931- 948: vdr)

9.- Verificar la relación que existe entre los elementos del currículo y la transmisión y adquisición de actitudes y valores en el ámbito de la Educación Física escolar.

En este objetivo tratamos de comprobar el grado de influencia de los elementos curriculares de nuestra propuesta de educación en valores a través de la secuencia planificada de experiencias formales, sobre las conductas del alumnado. El currículo específico de Educación Física llevado a cabo lo entendemos como una parte del entorno educativo planificado que se relaciona con los conocimientos, conceptos y habilidades del movimiento humano.

Los objetivos, las metas que guían el proceso.

En cuanto al grado de consecución de los objetivos didácticos propuestos, hemos seleccionado del cuestionario ítems. relacionados con cada uno de los valores trabajados y su incidencia en las diferentes unidades didácticas y núcleos de contenido.

- **Afán de superación.**

Los resultados del ítem. *Intento hacer las cosas cada vez mejor* (20), en el grupo de chicas se muestra la subida durante el curso de la opción *sí, siempre* (de 42,9% a 57,1%) y en el de chicos en la segunda valoración es la opción *la mayoría de las veces* con un destacado (46,2%) y un (7,7%) en la opción *sí, siempre*.

Así, en el Diario del profesor, se hace especial énfasis en la motivación de las tareas de Educación Física, que colaboran a conseguir los objetivos planteados.

Lectura: Uno de nuestros objetivos es: valorar su propio trabajo y su capacidad de trabajar en grupo.

Metalectura: De esta forma hemos comprobado que la aportación de cada uno por pequeña que sea es importante para el resultado final del trabajo y que cada uno tiene unas características diferentes que se manifiestan de forma positiva en la obra última.

Martes 21 de Enero de 2003

Lectura: En este tipo de tareas es más fácil conseguir los objetivos y los contenidos.

Metalectura: Los objetivos y los contenidos prácticamente se consiguen solos cuando los alumnos se sienten atraídos por la actividad.

Intervención Didáctica y Estilo de Enseñanza. Cognitivo, Socializador y Creativo.

Jueves 20 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" IV.

Ese interés, ese deseo y ese gusto han actuado sobre el alumnado como justificación de todo el esfuerzo y un trabajo cada vez mejor, realizado con superación.

Lectura: Los objetivos y contenidos básicos previstos para la E.F. lo hemos cumplido por la motivación especial de la actividad.

Metalectura: Pues el senderismo se ha realizado disfrutando de la naturaleza y de la compañía de los compañeros, de la misma forma hemos hecho un trabajo de resistencia aeróbica que los alumnos han entendido y hemos visto también aspectos diferentes de salud y de Primeros auxilios que venían a cuento con la actividad que hemos realizado.

Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera.

Esta valoración del trabajo bien hecho es también expresada en las opiniones emitidas en las Entrevistas grupales.

Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo. No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.

(V Na 719- 724: vie)

No, lo que ha dicho Na, que hay veces que porque tu sabes lo que has hecho bien, o no?

(M An 725- 731: vie)

- **Eliminación de complejos, inhibiciones, timideces.**

Respecto a la eliminación de complejos, inhibiciones, falta de integración en las tareas grupales, hemos elegido los datos del ítem 72. *Me expreso delante de los demás con suma tranquilidad*, encontramos en la primera toma de datos, en el caso de los chicos, con tres elecciones con las mayores proporciones de un 23,1% (*no, nunca; rara vez y bastantes veces*). En el grupo de chicas, también destacaban las dos primeras opciones; *rara vez* con un (35,7%) y *no, nunca* con un (21,4%). En el caso del grupo de chicos, en los datos de junio, destaca la respuesta *bastantes veces* (38,5%) seguida de *rara vez* (23,1%). En el conjunto de chicas hay más equilibrio entre las respuestas, ya que todos los valores se encuentran entre el (28,6%) de la alternativa *la mayoría de las veces* y el (7,1%) de las posibilidades *algunas veces* y *no, nunca*.

Las respuestas dadas en las Entrevistas grupales, son contundentes y abundantes en este sentido de superación de timideces, miedo al fracaso, al ridículo.

... Si se me ha quitado. Bailar delante de la gente me daba corte, y ahora no.

(M Jj 1039-1042: via)

... un poco, porque a mi me daba vergüenza y con los ejercicios que hemos estado haciendo se me ha quitado un poco.
(M An 258- 262: via)

... y por ejemplo yo cuando fui con An y con alguna amiga, y cuando vamos hacer algo y no somos capaces, siempre recordamos lo que se pone, venga vamos a darle al autoconcepto, vamos hacerlo.. (Refiriéndose a lo que hacíamos y hablábamos en clase).
(M Pa 271- 281: via)

El profesor también expresa de manera clara esta evolución del grupo de alumnos, y de como valoran las actividades grupales, dónde deben manifestar sus sentimientos, estados de ánimo, sensaciones, etc.

Lectura: La sensación es más agradable de lo que me esperaba, pues no pensaba que iban aceptar este contenido y aunque con ciertas dificultades derivadas de la sensación de vergüenza o pudor que ocurre en algunas actividades. La aceptación está siendo buena.
Metalectura: Creo que aunque con cierto reparo sienten atracción por este tipo de contenidos ya que utilizamos música y otras tareas que son nuevas para ellos en E.F. Y además les permite manifestarse, buscar su propia identidad personal a través de esto.
Jueves 27 de Marzo de 2003

Lectura: He notado un avance en la comunicación gestual de los alumnos.
Metalectura: Han tenido la capacidad para vencer tanto las presiones individuales como las provocadas por la incidencia de los compañeros y de los componentes del tribunal.
Martes 13 de Mayo de 2003. Representación final de Expresión Corporal

- **Integración en el grupo.**

Uno de los aspectos sobre los que más se ha insistido durante el curso ha sido sobre la integración de todos los compañeros en el grupo, sin ningún tipo de discriminación. Así, los resultados del ítem. *Acepto en mi equipo a compañeros que juegan peor que yo*. En la segunda valoración en el grupo de chicos, aportan un (25,0%) las opciones *la mayoría de las veces y bastantes veces*, mientras en el grupo de chicas la opción *sí, siempre* suma el (42,9%), seguida de *la mayoría de las veces* (21,4%) y del (14,3%) del dilema *bastantes veces*. Consideramos que estos datos son elocuentes, en lo que respecta a la consecución de este objetivo.

También se expresan con claridad en las Entrevistas grupales, manifestando la integración del alumnado en grupos y equipos mixtos y sin discriminación.

Yo creo que siempre lo aceptas, aunque te gustaría estar más con unos que con otros pero los aceptas.
(M Ro 196- 200: vdr)

Si que a mi me da igual el grupo que me toque. Si es malo o bueno. Que yo voy a trabajar igual con unos que con otros.

(V Ga 365- 369: vsc)

Yo creo que en la clase nos respetamos bastante, aunque alguno se le escape algún insulto o lo que sea.

(M Cr 627- 631: vsc)

- **La salud un valor individual y colectivo.**

Respecto al objetivo de la mejora de la salud, hemos elegido los resultados del ítem 143. *Llevo una vida sana y saludable*. En los datos de la primera evaluación y el grupo de chicos hay tres opciones con mayor atracción; *la mayoría de las veces* con un (46,2%) y las respuestas *sí, siempre* y *algunas veces* con un (23,1%). *Bastantes veces* aporta un (7,7%). En el grupo de chicas las disyuntivas de mayor interés son *la mayoría de las veces* también, con un (35,7%) y *algunas veces* (28,6%) y *sí, siempre* (14,3%). En la segunda evaluación, en el conjunto de alumnos la atracción *sí, siempre* (38,5%) es mayoritaria y *la mayoría de las veces* (30,8%); son algo menores la opción *bastantes veces* (23,1%) y *rara vez* (7,7%). En el grupo de chicas hay dos opciones con un valor considerable que son *sí, siempre* y *la mayoría de las veces* y otras dos con valores menores que son las alternativas *algunas veces* y *bastantes veces* con un (14,3%).

En las Entrevistas grupales, se deja ver este deseo de sentirse mejor, de llevar una vida sana en todos los aspectos.

Te encuentras bien, mejor, y más optimista, porque sabes si has mejorado, si tu cuerpo está mejor, mas sano, que sí ha servido.

(M An 860- 864: vsp)

Yo cuando hago gimnasia vengo vestida para hacer deporte, y cuando llego a mi casa me ducho y todo eso, pero no por eso me ducho cada vez más. Yo me ducho todos los días. A lo mejor hay un día que tengo que ducharme dos veces o tres veces.

(M An 844- 853: vsp)

En clase de educación física sí, por ejemplo venimos con chándal, bebemos agua y eso. Yo creo que sí.

(M Ro 877- 882: vsp)

Yo creo que sí, pero no del todo. Por ejemplo, no debo comer chucherías, te preocupas, pero te las comes.

(M Cr 860- 864: vsp)

Yo ya me preocupo mucho más y le digo a mi madre, eso tiene mucha grasa o hay alimentos más sanos y que son tan buenos y baratos como otros.

(M Na 865-868: vsp)

Los Contenidos, mediadores silenciosos.

- **Contenidos de base actitudinal.**

En nuestro planteamiento de educar en valores, entendemos que los contenidos de Educación Física son los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas.

Para el valor responsabilidad y su relación con el contenido del núcleo de la actividad física en el medio natural hemos seleccionado los datos del ítem.39. *Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré.* Así, en cuanto a los datos de junio, resalta la concentración de las respuestas del grupo de chicas en las dos últimas opciones: *la mayoría de las veces*, (35,7%) y *sí, siempre* (57,1%). En el grupo de chicos, la opción que sobresale es *sí, siempre con un* (53,8%) y la respuesta *no, nunca* no ha sido seleccionada en ningún grupo.

Las opiniones que aparecen en las Entrevistas grupales, avalan los resultados cuantitativos del cuestionario, matizando y abundando en la manera que se manifiesta la responsabilidad en el uso y disfrute del medio natural.

Que nosotros la naturaleza si la cuidamos, bueno hay veces que no mucho, pero hay gente de la clase que cuando estuvimos en Selwo, se dedicaban a tirar cosas a los animales, y eso no esta bien. No estas cuidando la naturaleza. Nosotros le decíamos que estaba mal pero no nos hacían caso.
(M An 247- 258: vsn)

Yo creo que la respeto. Tirando los papeles a la basura, no manchando los campos. Todo eso.
(V Na 471- 475: vsn)

Si. Porque ahora yo cuando veo una lata o un papel tirado yo lo cojo y lo tiro a la papelera.
(V Ja 577- 587: rrn)

Yo creo que no hay que irse al campo para respetar la naturaleza, simplemente al estar aquí, la respetas o la perjudicas.
(M Na 462- 467: rrn)

Hay veces que no respetamos la naturaleza, porque arrancamos una hoja de un árbol o algo, y tiramos un papel al suelo, porque siempre, algún papel que otro, tiramos al suelo. Entonces, yo creo que si que la respeto pero, la deberíamos de respetar un poco más.
(M An 478- 488: rrn)

De la misma manera, el profesor profundiza en los comportamientos del alumnado en las salidas al medio natural.

*Lectura: Se ha conseguido dejar todo igual que cuando comenzamos.
Metalectura: Aunque para la recogida del material he tenido que llamar la atención apelando a la colaboración de todos. Tienen bastante conocimiento sobre las preguntas cívico-ecológicas.
Martes 20 de Mayo de 2003*

*Lectura: Los objetivos y contenidos básicos previstos para la E.F. lo hemos cumplido por la motivación especial de la actividad.
Metalectura: Sacar a los alumnos y los profesores de la burbuja del aula y de la propia escuela supone ofrecerle momentos de aire fresco a la enseñanza, ya que los alumnos captan mucho mejor las enseñanzas impartidas tanto a nivel práctico como teórico sobre flora, fauna, aspectos geológicos y de salud de forma práctica; in situ, a lomos del hecho, sobre el acontecimiento.
Jueves 10 de Abril de 2003. Actividad Extraescolar III: Viaje al Torcal de Antequera*

Sobre la relación entre el valor Autoestima y los contenidos como mediadores para su mejora, hemos elegido del cuestionario la respuesta al ítem. 73. *Me siento con ánimo, porque creo que me voy a expresar bien.* La tabla de contingencia nos mostraba que en el cuestionario pasado en septiembre eran tres las elecciones que contaban con mayor representatividad por parte de todo el grupo de alumnos y alumnas, con un 26,9% (*raras veces, algunas veces y la mayoría de las veces*), aportando números menos relevantes los dilemas *no, nunca* con un (11,5%) y *bastantes veces* con el (7,7%). En la estimación hecha en junio aparece la alternativa *sí, siempre* con un (19,3%) y experimenta un gran incremento la respuesta *bastantes veces* (30,8%), así como un (15,4%) en la opción *la mayoría de las veces*.

Estos datos aparecen refrendados en las opiniones del alumnado, al ser interrogados sobre si les había servido los contenidos de expresión corporal para mejorar su autoestima, representada en la eliminación de complejos, vergüenza a manifestarse en público, inhibiciones, etc. Sus respuestas son contundentes.

*... Si se me ha quitado. Bailar delante de la gente me daba corte, y ahora no.
(M Jj 1039-1042: via)*

*... Hemos hecho cosas, pero como eran graciosas, pues tampoco me daba vergüenza.
(M An 440- 443: vid)*

*... un poco, porque a mi me daba vergüenza y con los ejercicios que hemos estado haciendo se me ha quitado un poco.
(M An 258- 262: via)*

En cuanto al valor Respeto y su relación con los contenidos del núcleo de Juegos y deportes, hemos seleccionado de los datos del cuestionario la pregunta 112. *Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos.* En la segunda evaluación del grupo de chicos todo el conteo se centra en cuatro dimensiones; *sí, siempre y bastantes veces* (30,8%) y los dilemas menos representativos *la mayoría de las veces* (23,1%) y *algunas veces* (15,4%). En el grupo de chicas también presenta el mayor porcentaje la opción *sí, siempre* (42,9%) y *la mayoría de las veces* (28,6%).

En las Entrevistas en grupo, aunque predominan las opiniones positivas, también hay intervenciones críticas con algunas actitudes del grupo de clase.

Hay muchos niños que dicen que lo van a cumplir, y después en un momento dado no lo cumplen, después la culpa se la echan a los otros.
(M Yo 277- 282: rrn)

Y las actividades si las respetamos y las hacemos bien y todo.
(V Ja 764- 767: rrn)

Yo creo que cada uno debe ser responsable de sí mismo, porque si a ti te dicen que tienes que cuidar esto tienes que ser responsable.
(M Mo 710- 713: vsn)

Esta falta de unanimidad a la hora de respetar las normas de los juegos y deportes, y su a veces desmedida intención de ganar, también se hace patente a lo largo del curso en las reflexiones del profesor, que aunque evidencian mejoras no acaban de ser generalizadas.

Lectura Muy poco respeto en lo referente normas de juego, a compañeros/as independientemente de su nivel en los juegos y más sin árbitro como era el caso de hoy.

Metalectura: Por lo cual veo muy necesario, como hemos hecho hoy, reflexionar sobre la importancia del respeto a las normas, a los compañeros/as y como consecuencia la necesidad de un árbitro para controlar todo esto en los juegos.

Martes 22 de Octubre de 2002

Lectura: En líneas generales respetan las normas de las pruebas y las ejecuciones individuales de los compañeros.

Metalectura: Pero aunque pueda ser lógico, me gustaría que animaran más a los compañeros en sus ejecuciones y no estuvieran tan pendientes de ganar a los demás cuando lo que pretendemos es que se superen a ellos mismos.

Martes 3 de Junio de 2003

Lectura: Los que vinieron, que no hemos comentado con anterioridad, se tomaron la actividad con cierto interés y disfrutaron de esta.

Metalectura: Acataron las normas y estuvieron las casi dos horas que duró la actividad sin ningún problema.

Viernes 6 de Junio de 2003. Actividad Extraescolar V: Tiro con Arco.

La Salud como contenido a enseñar y como objetivo a alcanzar, ha tenido un tratamiento transversal a lo largo de todo el programa. Respecto a los contenidos específicos del núcleo de Condición Física salud, hemos elegido los resultados cuantitativos del ítem 160. *Aprendo a realizar ejercicios para mejorar mi condición física.* Cuando hemos comparado las respuestas de septiembre y de junio los datos mostraban significatividad estadística. Obteniendo las opciones positivas *bastantes veces* (3,3%), *la mayoría de las veces* (9,8%) y *sí, siempre* (25,2%). Estos datos se ven incrementados en las respuestas de junio, así *la mayoría de las veces* obtiene un (16,7%), aumenta, la dimensión *la mayoría de las veces* hasta un (16,7%) y la opción *sí, siempre*, un (29, 2%).

Esta mejora también se ve reflejada en las opiniones emitidas en las Entrevistas grupales.

Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo. No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.
(V Na 719- 724: vie)

Nos hemos preocupado y lo hemos hecho.
(M La 826- 831: vie)

Yo creo que nos han enseñado cosas que no sabíamos. A mi me han parecido muy bien. Por si algún día salimos y tal.
(M Pa 823- 837: vsn)

Yo creo que sí, que siempre queremos estar en una buena condición física.
(M Na 870- 872: vsp)

Sí, porque así sabes si has mejorado, si tu cuerpo esta mejor, mas sano, que sí ha servido.
(M An 1291-1294: vsp)

En el Diario del profesor, también se comprueba un cambio de actitudes respecto los contenidos de salud, apreciando la relación que existe entre la práctica de la actividad física y el buen estado de salud.

Lectura: También ven reflejado su actual estado de salud.
Metalectura: Aunque han visto a través de estas pruebas como puede estar en cada una de ellas, y han apreciado la importancia de estas para comprobar su Condición Física, no creo que hayan hecho una inferencia real del significado de estas para su salud.
Jueves 10 de Octubre de 2002

Lectura: He notado algunas caras con interés al hablar de algunos aspectos relacionados con la práctica de actividad física como alimentación, higiene, y ciertos hábitos.

*Metalectura: Creo que les han hablado poco de la salud relacionada con la EF. Y algunos temas les despierta a algunos alumnos relativa curiosidad.
Jueves 17 de Octubre de 2002*

A lo largo del curso, el discurso del profesor se va haciendo cada vez más claro en lo que se refiere al aprendizaje del alumnado de contenidos y tareas que influyen en su salud corporal integral.

*Lectura: Creo que empiezan a tomar conciencia de lo que pretendemos trabajar en cuanto a actitudes y hábitos relacionados con la salud se refiere.
Martes 11 de Febrero de 2003*

*Lectura: De forma genérica están aceptando este tipo de contenidos (referidos a la salud) que supone una novedad para ellos.
Metalectura: Este grupo está aceptando los contenidos por que supone una novedad para ellos.
Martes 1 de Abril de 2003*

Contenidos de base conceptual.

- **El alumnado es reacio al trabajo de los contenidos conceptuales.**

Ya hemos indicado en otros análisis que los contenidos de base conceptual son poco apreciados por el alumnado. Todo lo que para ellos no implique movimiento dista mucho de ser aceptado y comprendido como contenido de Educación Física. Pero el profesor entiende que es necesario este conocimiento para conseguir los objetivos propuestos. En las siguientes citas, puede apreciarse la inquietud del profesor y el poco valor que el alumnado concede a los contenidos conceptuales.

*Lectura: La teoría no forma parte de la Educación Física según ellos. Les está sorprendiendo algunas cosas que hacemos que lo ven como novedad.
Metalectura: Ellos no esperaban que en Educación Física se hicieran cosas que estamos haciendo, a veces rechazan todo lo que no es actividad. Aunque lo entiendo no encuentro otra manera de hacerles comprender el verdadero sentido del programa de la asignatura, si no es explicándolo o haciendo algunas actividades al respecto para que capten algunos conceptos o principios elementales
Martes 29 de Octubre de 2002*

*Lectura: A veces no interiorizan la importancia de la actividad de cara a esta, la realizan pero no son conscientes de para qué sirve. Ni quieren saberlo.
Metalectura: Realizan la actividad pero no son conscientes de para qué sirve, ni quieren saberlo.
Martes 4 de Febrero de 2003*

Lectura: Noto que a los alumnos no les gusta que hable en la parte de información inicial de los aspectos conceptuales de la sesión. Quieren empezar rápidamente la sesión.

Metalectura: Intentaré hacerlo de forma solapada en periodos de descanso o entre los ejercicios.

Jueves 6 de Febrero de 2003

Lectura: Abiertamente me he dado cuenta que además de que les cuesta trabajo encajar algunos aspectos o comentarios teóricos; no les interesan claramente estos.

Metalectura: Ya hemos comentado en diversas ocasiones este aspecto.

Martes 4 de Febrero de 2003

El alumnado se manifiesta con las mismas opiniones, si no de rechazo total, si que expresa que no le gusta las actividades teóricas, fuera de lo que es el procedimiento de práctica.

Yo iba a decir que cuando hacemos alguna actividad o algo, pues que cuando nos la estas explicando no ponemos ninguna atención.

(V JM 551- 556: vie)

Nosotros estamos acostumbrados hacer actividad, a no estar en una clase de educación física sentados en los bancos escuchando y eso nos aburre. Por esa al hacer actividades y relacionarnos tomamos mas confianza entre todos.

(M EI 1036-1042: vid)

Creo que la hoja que nos distes de eso de aprender a ser, cuando había que rellenarlo había que pensar mucho y a mi no me gusta pensar.

(V JM 928-934: vie)

Contenidos con base procedimental.

- **El juego como contenido, pero sobre todo como procedimiento metodológico.**

El juego clásico, al que el alumnado ha estado acostumbrado es al juego competitivo. Por ello, cuando se les plantea una nueva forma de jugar, dónde no hay vencedores ni perdedores, sino que todos asumen todos los roles, tienen dificultad para entenderlo, aunque por las opiniones del profesor a lo largo del curso, se deja entrever que el juego cooperativo como procedimiento metodológico, es un recurso extraordinario para ayudar a la consecución de objetivos de carácter actitudinal.

Lectura: Esta sesión los he notado un poco "raros" en cuanto a la metodología en la que utilizamos el juego cooperativo para desarrollar los contenidos.

Metalectura: Es como si estuviesen a la espera de encontrarse un juego donde tengan que ganarle a otro equipo o a otros compañeros. Lógicamente les sorprende que a estas alturas del curso no haya planteado, todavía actividades competitivas.

Jueves 31 de Octubre de 2002

Lectura: Un juego de este tipo ayuda a conseguir los objetivos y contenidos y a fijarlos y potenciarlos.

Metalectura: Supone un nivel de motivación o de activación diferente al habitual, novedoso para el alumnado. Esto es a base de un gran despliegue de medios materiales, humanos, y de inversión en tiempo, pero que tiene, sin duda, sus resultados en cuanto a la consecución de los objetivos planteados y en cuanto al clima de cooperación y colaboración entre alumnos de varios grupos en los que se integran alumnos con N.E.E. que interactúan sin ningún problema.

Jueves 16 de Enero de 2003

Lectura: Este juego es bastante completo, pues nos sirve de repaso de todo lo trabajado a todos los niveles (conceptual, procedimental y actitudinal).

Metalectura: Aunque noto que se recrean más en el aspecto lúdico-festivo.

Martes 13 de Febrero de 2003. "Gran Juego" o "Juego para crecer por dentro" II. (Gymkhana).

Lectura: Los días que realizamos un Gran Juego los alumnos están más permeables para asimilar tanto los objetivos como los contenidos.

Metalectura: La motivación es intrínseca y positiva, al competir contra las pruebas y no contra los compañeros ya que todos intentan conseguir el objetivo al final hace que exista una mayor cohesión de grupo.

Jueves 6 de Marzo de 2003. "Juego para crecer por dentro" III

La Metodología, elemento curricular clave.

- **La utilización de diversos Estilos de Enseñanza.**

Durante el proceso de intervención, el profesor a veces modifica, cambia, vuelve atrás, avanza, prueba, investiga en la acción,... sobre todo con el elemento curricular más propicio de la didáctica como es la metodología.

Lectura: Ha sido una clase más directiva donde hemos trabajado con instrucción directa, con una estrategia en la práctica, o técnica de enseñanza analítica.

Metalectura: Esta organización supone una mayor sensación de orden y permite un mayor control de la clase, ya que produce menos distorsiones.

Jueves 5 de Diciembre de 2002

Metalectura: En realidad estamos aplicando a lo largo del curso una amplia gama de estilos y modelos de enseñanza, tanto creativos, socializadores, participativos, individualizadores, cognitivos y tradicionales. Casi nunca utilizamos un sólo estilo puro en cada sesión, sino que en una parte u otra contienen varios estilos, conviven varios juntos; siendo un estilo mixto el que predomina en el transcurso de estas, lo que pretendemos es que participen, que se involucren en la clase..

Jueves 8 de Mayo de 2003

- **Flexibilidad en la metodología.**

La metodología no es un corsé, por ello, en ocasiones el profesor estima necesario modificar los planteamientos previos previstos y flexibilizar y

adecuarse a las circunstancias cambiantes que surgen en el transcurso de las sesiones de clase.

Lectura: Hemos tenido que cambiar toda la programación prevista para esta sesión, pero rápidamente lo hemos adaptado con juegos muy motivantes para ellos.

Metalectura: Como ya hemos indicado la imprevisión del tiempo hace que pasen estas cosas, por lo que hay que improvisar sobre lo programado y adaptarnos a las nuevas circunstancias.

Jueves 9 de Enero de 2003

Lectura: Aunque no hemos realizado la sesión que teníamos prevista he visto oportuno dejar tiempo para que hagan sus ensayos.

Hemos utilizado un estilo de Enseñaza creativo.

Metalectura:

En realidad estamos aplicando a lo largo del curso una amplia gama de estilos y modelos de enseñanza, tanto creativos, socializadores, participativos, individualizadores, cognitivos y tradicionales. Casi nunca utilizamos un estilo puro en cada sesión, sino que en una parte u otra contienen varios estilos, conviven varios juntos; siendo un estilo mixto el que predomina en el transcurso de estas.

Jueves 8 de Mayo de 2003

El alumnado a través de las respuestas emitidas en las Entrevistas grupales, plantea las dificultades para seguir los planteamientos teóricos y valoran los esfuerzos que el profesor realiza, para tratar de mejorar sus niveles de aprendizaje.

Lo mejor que puedo las tareas que se me proponen.

(M La 52:8 vie)

Pues lo mismo que La, lo hacemos lo mejor que podemos pero que en algunas cosas nos aburrimos. Pasamos de ellas.

(M El 517- 529: vie)

Yo iba a decir que cuando hacemos alguna actividad o algo, pues que cuando nos la estas explicando no ponemos ninguna atención.

(V JM 551- 556: vie)

Nosotros estamos acostumbrados hacer actividad, a no estar en una clase de educación física sentados en los bancos escuchando y eso nos aburre. Por esa al hacer actividades y relacionarnos tomamos mas confianza entre todos.

(M El 1036-1042: vid)

Creo que la hoja que nos distes de eso de aprender a ser, cuando había que rellenarlo había que pensar mucho y a mi no me gusta pensar.

(V JM 928-934: vie)

- **El trabajo interdisciplinar.**

La escasa experiencia de trabajo interdisciplinar en el aula, sorprende a los alumnos. Pero esta sorpresa se traduce en curiosidad y la misma novedad

actúa como motivación adicional. El profesor muestra su aprobación por ésta forma de trabajo.

Metalectura: Los alumnos se sienten algo sorprendidos por este trabajo interdisciplinar pero creo que lo acogen de forma grata, aunque un número importante del grupo siempre prefieren realizar las dos horas prácticas en el patio. Desde el punto de vista personal creo que es una gran experiencia pedagógica que deberíamos repetir con otras áreas si no fuera por la falta de tiempo para la coordinación. Sección: "Plástica con Educación Física" III. Martes 29 de Abril de 2003

La Evaluación, comprobamos la marcha del proceso.

Nuestro modelo de evaluación tiene, por encima de todo, un carácter educativo por lo que se plantea de manera continua, integradora, formativa, orientadora, reguladora y sobre todo respetuosa. Esto obliga al profesor a que participe en el proceso y a realizar un alarde de trabajo y responsabilidad. Así lo explicita en su Diario.

*Lectura: Este tipo de evaluación es lenta, sacrificada, sobre todo para el profesor y supone una gran inversión en tiempo.
Metalectura: En un primer año es como la he planteado pero si se hace varios años seguidos, aunque se modifique algo, es más sencilla y operativa llevarla a cabo.
Viernes 31 de Enero y Lunes 3 de Febrero de 2003. Sesión Extraordinaria II. Sesión de Autoevaluación de la 1ª evaluación.*

El alumnado que al principio era reacio a este tipo de evaluación, habituado a evaluaciones de tipo tradicional en Educación Física, casi exclusivamente vinculada a la consecución de objetivos de práctica, asume de buen grado esta responsabilidad y se integran.

*Nosotros también nos podemos evaluar y tener responsabilidad.
(V Na 1370-1372: vdr)*

*Yo al principio creía que era una tontería, pero luego ya, dices, pues mira, yo creo que me merezco esta nota y es una. Pero yo lo que creo que esta mal, es una persona que tiene un autoconcepto bajo de si mismo y a lo mejor se cree que hace algo mal y al final lo hace bien y va y se suspende, y hay otra persona que se cree que lo hace todo bien y en realidad lo hace mal va y se pone sobresaliente.
(M Cr 1383-1398: vdr)*

*Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo. No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.
(V Na 719- 724: via)*

Traemos a colación como final del análisis del elemento curricular de la evaluación, la secuencia de citas que el profesor realiza los últimos días de curso, una vez que ha realizado todas las pruebas de evaluación.

Lectura: Estas entrevistas grupales las hemos realizado para evaluar o hacer un balance final, según la consideración de los alumnos, del programa, el profesor, las actividades, la metodología. etc.

Metalectura: Además de que es uno de los instrumentos de evaluación de nuestro programa, es muy interesante sacar conclusiones y contrastar diferentes puntos de vista sobre una misma experiencia compartida.

Martes 17 Junio de 2003. Entrevistas grupales.

Lectura: Las autoevaluaciones y las entrevistas individuales son los instrumentos de evaluación que vamos a utilizar para la valoración final de los alumnos.

Metalectura: Si damos la oportunidad de que se evalúen tenemos que tenerlo en cuenta, por otro lado si estamos trabajando la responsabilidad hemos de darle la oportunidad de ejercerla de forma decidida.

Miércoles 18 Junio de 2003

Lectura: Han hecho una reflexión sobre todo el trabajo realizado en esta 3ª evaluación y en justicia cada uno se ha valorado lo que ha creído conveniente sobre cada uno de los factores sobre los que se les pregunta.

Metalectura: Creo que es bueno que hagan una introspección para valorar su trabajo y comprendan lo difícil que es evaluar y la responsabilidad que comporta.

Miércoles 18 Junio de 2003. Entrevistas de Evaluación y autoevaluaciones III (de la 3ª Evaluación).

Resumiendo, diremos que el programa, con diversas modificaciones y retroalimentaciones continuas, ha cubierto en buena medida los objetivos que nos habíamos planteado con su diseño, puesta en práctica y su evaluación.

- No les motivan los contenidos de base conceptual, ni los trabajos teóricos, ni aquellos que no tienen una relación directa con la práctica.
- El alumnado valora el esfuerzo que realizan para conseguir ciertas metas y objetivos que se plantean a lo largo de las diferentes actividades y tareas, así como la superación que realizan.
- Lo contenidos de expresión corporal son muy bien aceptados por el alumnado, que valoran su importancia para favorecer sus desinhibiciones y su ayuda a superar complejos y mejorar su autoestima.
- También son muy bien aceptados todos los contenidos, actividades y tareas que se realizan fuera del contexto escolar, valorando el esfuerzo y respetando el entorno en que se realizan.

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

Como premisa inicial, hay que decir que a pesar de ser un problema significativo la motivación del alumnado para muchos profesores, cuando hablamos del área de Educación Física no puede considerarse la motivación hacia la práctica un problema importante, ya que de forma general la Educación Física es un área dónde el alumnado puede mostrar su creatividad, sus experiencias motrices, relacionarse en un espacio muy diferente al del aula clásica, así como las diferentes propuestas metodológicas que se llevan a cabo, adaptadas a los diferentes contenidos que se enseñan.

Para comprobar el grado de incidencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas, hemos elegido para su análisis los ítems. *Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual* (132), *Hago deporte habitualmente fuera de las clases de Educación Física* (153) y *Suelo hacer deporte durante todo el año* (154), así como las reflexiones vertidas por el profesoren su diario y las opiniones emitidas por el alumnado en ls entrevistas en grupo realizadas.

En cuanto al ítem. *Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual* (132), cuando analizábamos los datos del cuestionario indicábamos que las opciones positivas en el grupo de chicos eran *bastantes veces* (30,8%) y *la mayoría de las veces* (15,4%). En el conjunto de chicas, las respuestas positivas eran la mayoría de las veces (14,3%) y sí, siempre (7,1%). En la segunda toma de datos, en el grupo de chicos, destaca el interés por la opción *bastantes veces* (38,5%), seguida de las dimensiones *la mayoría de las veces* con un (23,1%) y *sí, siempre* un (15,4%). En el grupo de chicas sobresale el (42,9%) de la opción *la mayoría de las veces*, un 7,1% *bastantes veces* y *sí, siempre* el (14,3%). El aumento desde septiembre a junio de aquellos alumnos y alumnas que indican preocuparse por realizar actividad física de forma habitual se incrementa de forma razonable.

Al ser preguntados sobre estas cuestiones en las Entrevistas en grupo, señalan que el seguimiento que han realizado durante el curso de su educación Física ha influido en su práctica habitual.

*Siempre valoras tu trabajo o lo que haces, porque te ha costado trabajo.
No es tan fácil superar un fracaso, pero que siempre lo superas.
(V Na 719- 724: vie)*

Al final lo hicimos. Hemos aprendido a hacer cosas para nuestra vida fuera del colegio, creo que ahora somos más responsables para hacer cosas en casa y en otros lugares, solas o con las amigas.

(M An 218-221: iau)

Así, esta toma de conciencia para la realización de actividades físicas de manera habitual, también aparece en el Diario del profesor en reiteradas ocasiones.

Lectura: Están tomando conciencia de la importancia de la salud.

Metalectura: A juzgar por su participación y lo acertado de sus comentarios.

Martes 14 de Enero de 2003. Tutoría.

Lectura: Creo que empiezan a tomar conciencia de lo que pretendemos trabajar en cuanto a actitudes y hábitos relacionados con la salud se refiere.

Martes 11 de Febrero de 2003

Lectura: Comprueban la importancia de realizar actividad física continúa.

Metalectura: Aprovechando el interés y la necesidad que tienen por beber agua después de hacer la actividad les he comentado la importancia de estas dos cosas de forma equilibrada.

Martes 4 de Marzo de 2003

A la pregunta de *Hago deporte habitualmente fuera de las clases de Educación Física* (153), para comprobar la funcionalidad de los aprendizajes y verificar si lo que aprenden en el centro es extrapolado a su vida cotidiana para convertirse en un hábito saludable y recreativo, contestaron en septiembre eligiendo opciones positivas en el grupo de chicos con un (46,2%) y en junio lo hacen un (68,2%), destacando el (53,8%) de la opción sí, siempre. De la misma manera el grupo de chicas elegía estas opciones en un (21,4%) en septiembre y evoluciona aun (48,9%) en junio.

Esta pregunta va más enfocada a comprobar su participación en las actividades extraescolares (2º Tiempo Pedagógico), es decir con intervención del centro escolar o instituciones relacionadas con el mismo (Actividades deportivas organizadas por el centro, por la Asociación de padres y madres, por el club deportivo...).

Esta funcionalidad de los aprendizajes se ve reflejada en las opiniones del alumnado emitidas en las Entrevistas grupales.

Yo cuando estoy aquí en el colegio he aprendido que si me gusta hacer luego en verano, si hago más juegos en el campo, pero en invierno es diferente,..

(M Cr 1022-1025: vdr)

Yo durante todo el año hago Educación Física, fuera y dentro del colegio.

(M Pa 1027-1042: vdr)

JuJo. Yo he asistido alguna.

Entrevistador. Has asistido al fútbol, al medio natural, cuéntanos que tal te ha ido.

JuJo: Si me ha servido, para la naturaleza y todo eso

Pa: Yo he ido a todas menos a la de voleibol. Muy bien pensadas todas.

An: Yo he ido a la de voleibol y a todas menos la de fútbol.

(Varios. V M 1483-1496: iex)

El profesor, aunque en el Diario no hay demasiadas opiniones en este sentido, si que analiza y tiene en cuenta que el alumnado en su tiempo libre, desea realizar actividades físico-deportivas.

Lectura: Un grupo importante de alumnas sobre todo me han pedido que les dé un balón de Fútbol para jugar en los recreos.

Metalectura: Ya les he dejado un balón a cada curso para que lo utilicen en los recreos, pero me han dicho que cada vez son más los alumnos que quieren jugar en los recreos y con uno no tienen bastante, yo he aceptado.

Creo que vamos por buen camino.

Jueves 6 de Febrero de 2003

Lectura: Hemos comprobado cómo un número importante de alumnos han seguido las orientaciones que hemos dado relacionados con pequeñas lesiones, la hidratación, primeros auxilios, etc.

Metalectura: La prueba es que la mayoría de los alumnos llevaban una ropa cómoda, zapatillas, gorra para protegerse del sol, una pequeña botella de agua, alguna fruta para comer, etc.

Viernes 13 Junio de 2003. Actividad Extraescolar VII: Visita a Selwo aventura en Estepona.

En la misma línea que la cuestión anterior de la funcionalidad de los aprendizajes físico-deportivos, y con el matiz de comprobar la ocupación del tiempo libre de manera constructiva (Tercer Tiempo Pedagógico), utilizando actividades físico-deportivas, les formulamos la pregunta *Suelo hacer deporte durante todo el año* (154). En el grupo de chicos en la primera valoración la opción *sí, siempre* (53,8%) supera la suma de las otras tres que computan: *bastantes veces* (23,1%), *algunas veces* (15,4%) y *rara vez* (7,7%). En la segunda valoración la alternativa *sí, siempre* con un (50,0%) iguala las disyuntivas *la mayoría de las veces* (8,3%) y *bastantes veces* (41,7%). En la primera apreciación del grupo de las chicas hay un mayor equilibrio entre los porcentajes: la respuesta *no, nunca* es algo mayor (28,6%); *bastantes veces* (23,1%), es algo menor que los porcentajes predominantes (21,4%) de las elecciones *si, siempre, rara vez y algunas veces*. En la segunda valoración, las chicas se muestran con mayor atracción hacia el dilema *sí, siempre* (35,7%) y *bastantes veces* con un (14,3%).

En las Entrevistas en grupo, las opiniones son claras y muestran que ha calado la necesidad de practicar actividades físicas en diferentes entornos y en diferentes tiempos pedagógicos.

Si, porque no es igual que tu te vayas a correr a la ciudad que te vayas al campo.

(V En 710- 713: vsp)

Al final lo hicimos. Hemos aprendido a hacer cosas para nuestra vida fuera del colegio, creo que ahora somos más responsables para hacer cosas en casa y en otros lugares, solas o con las amigas.

(M An 218-221: iau)

Pero no todos practicamos deportes. Porque aquí, en clase de Educación Física se hacen los ejercicios, pero después en casa y en otros sitios hay gente que no practica.

(M Ro 26- 232: iau)

Hemos elegido algunas citas del Diario del profesor, que evidencian la motivación del alumnado hacia la práctica de las actividades que se le proponen, con la clara intencionalidad, de incardinar hábitos y actitudes positivas hacia la práctica de la actividad física, como una manera sana, divertida y socialmente útil de ocupar de manera constructiva su tiempo libre.

Lectura: Noto a los alumnos hipermotivados. Cada uno esta en su trabajo, Tienen una actitud positiva en cuanto a la responsabilidad en el trabajo.

Metalectura: A veces esta situación tiene aspectos negativos ya que les cuesta atender a las nuevas explicaciones, y es necesario que pase cierto tiempo hasta que todos estén pendientes.

Martes 26 de Noviembre de 2002

Lectura: Noto que a veces se quedan un tanto extrañados cuando les hablo de valores, actitudes y hábitos en clase.

Metalectura: Me comentan que ningún profesor les habla de esto excepción hecha de su tutor, que les hace referencia a las normas, y formas de proceder de esta asignatura (E.F). También me comentan que ellos no sabían que todo lo que vemos en esta asignatura y lo que hacemos en clase es Educación Física.

Martes 20 de Mayo de 2003

Lectura: Una vez que hemos comenzado la actividad los he visto muy motivados y resolutivos.

Metalectura: Hasta tal punto es esto así, que hemos tenido que realizar una prueba más de las que teníamos previstas, esto creo que ha sido por que parten de una experiencia previa ya que es la tercera vez que hacen las pruebas ya saben tanto la dinámica como la forma de realizarlas. Aparte de que han asumido cierta sensibilidad.

Martes 3 de Junio de 2003

Resumiendo hay que decir que:

- El alumnado en general utiliza la practica de la actividad físico-deportiva para ocupar de manera constructiva su tiempo libre.
- Los chicos hacen más actividad físico-deportiva fuera del centro que las chicas, en un porcentaje significativo, cercano a los 20 puntos porcentuales. Algo que nos debe hacer reflexionar al profesorado sobre la necesidad de aumentar el número de chicas participantes en actividades deportivas extraescolares.
- La práctica de la actividad físico-deportiva cuenta con una alta motivación para el alumnado de nuestro grupo de clase.



TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

1.- CONCLUSIONES

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro estudio siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos que hemos trabajado en el programa de aplicación y tomando en consideración los datos de los cuestionarios y organizados a través de los campos y categorías planteados en el análisis del Diario del profesor y las Entrevistas Grupales.

EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL, ESCOLAR Y FAMILIAR

1.- Verificar la relación que existe entre los elementos del currículo y la transmisión y adquisición de actitudes y valores.

- En primer lugar destacar que la Educación Física ha sido la asignatura que más ha colaborado en su Educación en valores en este curso académico, seguida de otras como Ciencias Sociales, Tutoría y Religión y moral católica. Aunque hemos de señalar que uno de los principales objetivos del programa de Educación Física era precisamente potenciar algunos valores humanos.
- Sobre la incidencia que los diferentes elementos del contexto inmediato, cercano y lejano tienen sobre la transmisión y adquisición de valores en grupos escolares de ESO hemos constatado que hay causas ajenas a la escuela como son la Influencia de los medios de comunicación y audiovisuales, la influencia del sistema neoliberal imperante, la pérdida de la influencia de la Iglesia y la crisis de la familia en la actualidad, que influyen de forma importante en la Educación Integral del alumnado. También hemos podido encontrar causas dentro del propio Sistema Educativo derivadas de elementos que están dentro de las propias Leyes educativas o en el seno de los mismos centros escolares.
- En el **Contexto escolar** referido a la procedencia del alumnado 15 de los alumnos y alumnas viven en el mismo barrio donde está su colegio, por lo que no precisan de ningún tipo de transporte. Que las razones por

las que estudia el alumnado de forma mayoritaria es para ser una persona de provecho.

- En cuanto al **Contexto familiar** se concluye que conviven con sus padres y pasan la mayor parte de su tiempo libre con sus padres; que por otra parte participan poco en las actividades extraescolares que son invitados de forma conjunta sus hijos y profesor.
- En lo referido **al Contexto Social** los datos constatan que un número bastante acentuado de alumnos/as no pasan la mayor parte del tiempo libre (fuera de clase) con sus amigos/as dónde la dependencia familiar es aún muy intensa. Y con respecto a dónde y en qué ocupan su tiempo libre se acerca en la segunda medición a la respuesta en instalaciones deportivas, aunque de forma mayoritaria o están en el centro o en casa.
- En cuanto a la influencia de los medios de comunicación de masas podemos comprobar que existe una influencia negativa o perniciosa de los medios de comunicación de masas sobre todo la Televisión ya que los valores que se transmiten desde la televisión y otros medios de comunicación, mayoritariamente están planteados para ser tamizados por personas adultas y formadas, no para adolescentes en formación.
- En lo referido al **Contexto físico** de la clase las instalaciones dónde se realiza la práctica el alumnado siempre prefiere realizar las prácticas en cualquiera de los espacios al exterior, ya que el gimnasio es poco apropiado por su distribución y dimensiones, pero a pesar de esta circunstancia, ello no imposibilita la utilización gratificante del gimnasio. La ambientación que se ha conseguido crear en éste, mediante la música, ha sido muy positiva, aunque la calidad del mismo pueda ser mejorada.

RESPONSABILIDAD

2.- Mejorar la conducta de los alumnos/as para que asuman sus compromisos en las tareas y actividades escolares ordinarias y se responsabilicen del buen uso de las cosas, materiales, instalaciones y espacios que utilizan.

El alumnado, de forma general responde a diferentes perfiles de tipo físico, cognitivo, social, afectivo etc... por lo que las respuestas al programa no han sido las mismas en cada uno de los alumnos. Expondremos las conclusiones generales del grupo base atendiendo a los instrumentos de evaluación utilizados en la investigación.

- **Ante el material y las instalaciones, medios, recursos, cosas**

- La responsabilidad ante el uso de las instalaciones, el material, recursos y cosas, así como su traslado del lugar de almacenamiento y posterior reposición en éste, en un principio fue asumido con poco compromiso por la mayor parte de los alumnos, pero a medida que avanzaba el programa se ha ido asumiendo de una forma gradual por casi todos los alumnos cuando era requerido por la normativa vigente.
- El alumnado muestra su convencimiento de la importancia de la ropa deportiva para la práctica, en todo momento.
- Desde los primeros días de curso, al alumnado se les otorgó diferentes responsabilidades, entre ellas la de colaborar en trasladar los materiales de practica a los diferentes espacios dónde se realizaban las clases, así como su reposición a su lugar de almacenamiento. Esta responsabilidad ha sido bien aceptada y asumida por el alumnado en la práctica totalidad de los casos, aunque siempre hay excepciones.
- En lo referente a la Responsabilidad en el uso de las instalaciones convencionales u otras instalaciones utilizadas, el alumnado muestra

una actitud desigual, aunque existe, según las evidencias cuantitativas y cualitativas una mejoría a medida que avanza el curso.

- En cuanto al uso de otras instalaciones (medio natural, instalaciones de clubes y de la Universidad), el alumnado las ha utilizado siempre de manera responsable y correcta.

3.- 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 las personas, en la escuela y en el entorno.

- **Ante las reglas y normas**

El hecho de que los propios alumnos hayan participado en la discusión y elaboración de las normas ha hecho que funcionen como un elemento regulador de la convivencia, que aporta seguridad y confianza al grupo en general, permitiendo actitudes como admitir los propios errores.

- La normativa que ellos mismos crearon en principio se vio con ciertas reticencias pero poco a poco se han ido liberando de estas y lejos de ser un peso que oprime, se han ido adaptando a las necesidades y circunstancias para mejorar su operatividad y cumplimiento viéndose y relacionándose con ellas de una forma más natural. Las normas establecidas hacen posible el funcionamiento de la comunidad escolar en un ambiente solidario. Al ser sus normas elaboradas de forma democrática, de una forma respetuosa para establecer una convivencia armoniosa entre todos, las respetan.

- **Ante las tareas encomendadas.**

- En cuanto a Responsabilizarse de las tareas encomendadas (Seguimiento de sus trabajos, propuestas de clase, fichas, autoevaluaciones...) se han apreciado indudables mejoras, llevando un seguimiento individual de su trabajo en Educación Física. Claramente se

ha comprobado como el alumnado a lo largo del curso ha ido asumiendo responsabilidades en cuanto a las taras encomendadas, así como al seguimiento de las mismas a través de las diferentes propuestas que se le han ido encomendando.

• **Ante sí mismos.**

- Han superado ciertos compromisos de responsabilidad ante sí mismos, adquiriendo actitudes tales como, llevando un control de su comportamiento en Educación Física, así como un seguimiento individual en ésta y admitiendo sus errores, siendo capaces de autoevaluarse, procurar vencer su timidez, esforzándose por hacer actividades de expresión corporal aunque no les gusten, etc.
- Se ha mejorado la introspección en cada evaluación utilizando varios recursos por lo que ha sido necesario hacer una reflexión sobre las propias acciones.
- Hay cosas positivas como la percepción de mejora en sus niveles de motivación; todo sale según lo previsto por el disfrute del alumnado en las actividades, por el alto grado de participación del alumnado, aceptando las propuestas del profesor y atracción de algunos contenidos y modificación de conductas poco acertadas.
- El alumnado, ha sido capaz de asumir sus errores y aprender de ellos. Ser responsable, es asumir las consecuencias de las acciones propias y sus decisiones. Las responsabilidades individuales se asumen por parte de todos o al menos se cuestiona el cumplimiento de las mismas y la asunción de sus compromisos.

• **Ante el profesor y colaboradores (cuando los hubiere)**

- Las actitudes de responsabilidad ante el profesor en un principio fueron bastante escasas, por el gran número de conductas disruptivas, a veces inconscientes, pero a medida que avanzaba el curso el nivel de conciencia de los comportamientos ha sido mayor y también la voluntad de cambio que se manifiesta en actitudes tales como: empezando y acabando las tareas a la hora prevista, estando más atentos a las

actividades realizadas en clase, participando en las tareas de forma más correcta y apropiada, colaborando en la organización de estas, etc.

• **Ante los compañeros grupo clase, subgrupos o individuos**

- Ante los compañeros considerados en pequeños grupos y el grupo clase, unos alumnos han sido enormemente irresponsables y otros no tanto, sobre todo al principio de curso, pero se ha ido superando por la acción de los recursos ideados para tal fin y por la acción de su propia normativa y adquiriendo actitudes responsables como entender que lo importante en los juegos es participar y no tanto ganar, intentando ser legal respetando las reglas y convencer sanamente a los compañeros que no las cumplan etc.
- A través de la relación con los demás, de las tareas comunes compartidas, el alumnado aprende a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo-clase al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.
- Se ha producido un cambio sustancial en la conducta del alumnado en cuanto a la aceptación de los compañeros para formar equipos, declara que acepta a los compañeros que les toque, sin tener que buscar su grupo de amigos.
- Respecto al saber ganar o el saber perder en las diferentes actividades, también se han producido cambios significativos, que merecen ser expuestos. El sentido negativo que el alumnado le da al perder en los primeros compases del curso, va poco a poco desapareciendo y dando lugar a un entorno de clase positivo, valorado a los demás, sin preocuparse en exceso por el ganar o el perder.
- Las opiniones del alumnado a final de curso en las entrevistas en grupo corroboran tanto los datos del cuestionario, como las observaciones del profesor, manifestándose de manera contundente sobre la responsabilidad que se asume al aceptar a todos los compañeros y compañeras en sus actividades, tengan las capacidades que tengan.

• **Ante el personal no docente del colegio y ajeno a la escuela**

- Se comprueba una ligera mejoría en comportamientos y conductas relacionadas con la responsabilidad del personal de la escuela (conserje, personal responsable de limpieza, jardinería, seguridad) o responsables y trabajadores de las instalaciones deportivas (Pabellón Universidad de Granada Voleibol, Estadio municipal de Fútbol del Arenas de Armilla). Parques recreativos (Selwo-aventura) y medioambientales (Laguna de Fuente Piedra, Torcal de Antequera) que se han visitado.

AUTOESTIMA

4.- 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.

- **Rendimiento, Eficacia, Resolución de problemas**

La *eficacia*, el rendimiento y *autoestima* son aspectos inseparables, ya que desarrollar la autoestima no es otra cosa que aplicar la convicción de que se es competente para vivir. La persona eficaz sabe gestionar sus capacidades dedicando a cada tarea u objetivo el tiempo y los recursos necesarios, consiguiendo lo que se pretende. A través de determinadas actividades el alumnado se percibe como es, ve sus propias capacidades y sus posibilidades independientemente de los demás.

- La pertenencia a un grupo de iguales, fuera de las fronteras familiares, ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de conducta en un círculo más abierto.
- 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».
- 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.

- La valoración global que hacemos de la consecución de este aspecto, no puede ser homogénea, porque el grupo de alumnos y alumnas no son. Así, se mezclan los niveles de autoconcepto, e incluso dependiendo de las diferentes situaciones, se comprueban altibajos en los mismos alumnos.

• Sentimiento de competencia, valía personal, capacidad

A medida que se ha ido desarrollando el programa se ha experimentado un sentimiento de mayor competencia, capacidad y valía personal. Importancia de prestar atención a nuestros logros personales.

- En determinadas situaciones los alumnos tienen un temor excesivo a equivocarse. Hay circunstancias puntuales en las que algunos alumnos tienen un sentimiento de poco rendimiento, incompetencia, o poca valía personal, que ha tenido incidencia sobre la motivación; dándose algún caso que se ha salido de la norma en sentido negativo.
- Las habilidades, como capacidades aprendidas que son, se muestran en nuestro grupo en un amplio abanico de posibilidades, dependiendo de experiencias previas, dedicaciones, motivaciones y otros aspectos. Se incide en las diferencias de niveles entre el alumnado y las estimulaciones que se les hacen para que aumenten sus niveles de competencia percibida. La mejora en los aprendizajes de nuestro alumnado, ha aumentado de forma considerable la confianza en la propia valía personal.
- 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.

- **Grupo de clase, subgrupos o individuos**

- A medida que ha ido avanzando el curso y de forma paulatina han tomando conciencia de grupo, surgiendo una importante identidad y cohesión y una identificación con las personas que lo forman. Superan la timidez ante los demás, mejorando algunas habilidades sociales, sobre todo a mostrarse en público, desinhibición, eliminación de complejos y la integración y sentido de pertenencia a un grupo. Si se comparten vínculos y relaciones sociales las personas gozan de mejor autoestima.

- **Expectativas**

- Las expectativas del profesor han incidido sobre las de los alumnos en sentido positivo haciéndose válido el viejo mito de Pigmalión. La motivación del profesor ha contribuido a que la disposición para la realización de las tareas por parte del alumnado y que este sea entusiasta.

5.- Posibilitar que el alumnado sea capaz de percibirse como un ser integral, con la totalidad de sus pensamientos y sentimientos.

- **La percepción y aceptación de sí mismo como ser integral**

- Respecto a la percepción y aceptación de sí mismo como ser integral, se ha producido mayor avance en el grupo de chicas que en el de chicos, en ningún caso se han producido diferencias significativas.
- El alumnado está a gusto con las cosas que realiza, produciéndose un avance considerable a lo largo del curso.

- **Alegría, bienestar percibido y exteriorizado**

- El alumnado se sienten alegres realizando las actividades que se les proponen en Educación Física mostrando alegría y satisfacción por los

logros conseguidos, así como por la propia superación personal, de barreras que han sido capaces de eliminar.

- En determinadas situaciones la alegría surge de manera espontánea por diversos motivos: el desenlace de un juego, la propuesta acertada en la realización de las actividades, el reconocimiento del grupo hacia diferentes alumnos o un resultado por encima de lo previsto en el desarrollo de su vida diaria.

RESPECTO

6.- Propiciar 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.

• A las reglas y normas

- La mayoría del alumnado del grupo respetan la normativa, una normativa elaborada por ellos, porque son participes y la consideran suya propia, modificando reglas y normas cuando no funciona para que esta sea más eficaz.
- El alumnado ha avanzado de manera significativa en el caso particular del respeto a las normas de los juegos y deportes que practicamos, aunque se comprueba como los niveles de cumplimiento son muy heterogéneos, no pudiéndose llegar a una conclusión única.

• .Al material, instalaciones, medios, recursos, cosas

- En general hemos comprobado que se respeta el material, los recursos instalaciones y cosas, tanto los de la propia escuela como las ajenas a esta. El uso de diferentes espacios de prácticas, así como la utilización de otras instalaciones, son fuente de motivación para el alumnado y en general y salvo episodios esporádicos, se han mostrado respetuosos con las mismas.
- La contundencia de los datos de junio, en cuanto a respetar el material aunque no estuviera presente el profesor, se ve atenuada a lo largo del curso, por diferentes episodios narrados en el Diario del profesor, lo que viene a corroborar que la educación en valores es un proceso largo, con caídas y recaídas, aunque lo importante es comprobar como cada día las actitudes hacia todo lo que les rodea van siendo más positivas como demuestran los alumnos en las Entrevista grupales donde se suceden opiniones que corroboran de la opinión mayoritaria de respetar el material y las instalaciones, ya sea individual o colectivo.

7.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros, profesor, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos) y el entorno lejano (a los demás seres vivos)

• A sí mismos

- El estado original del respeto está basado en el reconocimiento del propio ser como una entidad única. Se comprueba a lo largo del proceso como aumenta el interés por realizar mejor las tareas encomendadas para sentirse bien con ellos mismos, tanto en el grupo de chicos como de chicas.
- La sensación de impotencia y desasosiego del profesor, va cambiándose por otra de esperanza y seguridad, en situaciones en las que el alumnado va mejorando sus actitudes de respeto a sí mismos, valorando sus esfuerzos y responsabilizándose de su trabajo.
- El alumnado muestra voluntad de afirmarse a sí mismo encajando en su contexto concreto los propios sentimientos, pensamientos y valores, así como la voluntad de permitir a los demás que perciban sus limitaciones.

• Al Profesor y colaboradores (cuando los hubiere)

- Conductas dispares, mal al principio, pero se van regulando a medida que avanza el curso. Como conclusión diremos que ha habido mejoría a lo largo del curso, aunque se suceden episodios de falta de atención y respeto al profesor.

• A los compañeros. grupo clase, subgrupos o algunos individuos

- En este punto realizaremos un análisis temporal, para comprobar como este objetivo se ha ido consiguiendo de manera paulatina:

A principio de Curso:

Falta a la autoridad del profesor.

Falta de respeto o desconsideración a algunos compañeros o varios al profesor.

Actitud negativa de quien todo lo tiene. Poca sensibilidad de quien nada en la abundancia.

Pero después:

Mejor disposición de los alumnos.

Compenetración.

Empatía.

Futuro optimista.

- Existe por lo general respeto y tolerancia entre los alumnos, algunas de nuestras secciones han contribuido a juzgar por sus opiniones. Sobre todo con los de Educación Especial.
- Respeto a los compañeros y compañeras supone el mantenimiento de la relación en búsqueda de la mutua comprensión y del mutuo desarrollo supuesto en la solidaridad. El conseguir *Valorar y respetar a todos los compañeros/as por igual*, pone en evidencia el interés por el otro, por las posiciones del otro y la crítica al otro, a su vez recíprocamente, a tenor de los datos cualitativos y cuantitativos este aspecto ha sufrido un cambio importante durante el período de aplicación del programa.
- Por la trascendencia que tiene en el área de Educación Física la formación de grupos de trabajo, para las distintas tareas que conforman el currículum, estamos convencidos, de que hay una forma más de discriminación que se da con frecuencia en el área de Educación Física y va ligada al carácter selectivo que se imprime a la propia participación, en la práctica. Esta discriminación se suele producir en torno al alumnado menos hábil o también en el alumnado que tiene problemas de movimiento, sitiándose muchas veces marginados a la hora de hacer grupos o equipos en la clase. Los datos del mes de junio nos ofrecen una lectura de un cambio en la tendencia observada en septiembre, con mayor aceptación por parte del grupo de chicas. Así también aparece en las opiniones del alumnado expresadas en las Entrevistas grupales, en el que hay opiniones, aunque minoritarias, sobre la integración de todo tipo de compañeros en los grupos y equipos para participar en las actividades.

• **Al personal no docente del colegio y ajeno a la escuela**

- Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta donde llegan las posibilidades personales de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás. Se ha insistido mucho durante todo el curso sobre la importancia de las formas al dirigirnos a las personas y se ha producido un ligero avance en este aspecto.

• **Respeto a los seres vivos del entorno**

- El alumnado ha mostrado en todo momento y en todas las salidas respeto a los animales y plantas del entorno, incluso manifiestan un sentido crítico hacia actitudes negativas con la falta de respeto hacia el Medio Ambiente.

SALUD

8.- Sensibilizar y promocionar la salud como un valor apreciado por los alumnos y las alumnas, para que mantengan el cuerpo en buen estado físico, mental, afectivo y social para ejercer correctamente sus funciones y disfrutar de él.

1. Componente de salud orgánica, corporal o física

Un punto básico en el desarrollo del programa, ha sido la pretensión de que el alumnado aprenda y vivencie la relación entre la actividad física adecuada y los niveles de salud, pero también consideramos de capital importancia que comprendan que la enfermedad, ya sea pasajera o crónica tiene influencia en la práctica físico-deportiva.

a. Condición física-salud

- El alumnado ha comprobado el resultado de llevar una progresión de su condición física y se ha convencido de que sus mejoras se deben a la práctica de la Educación Física.
- Las dificultades que el profesor encuentra en las primeras sesiones del curso dedicadas al conocimiento de las posibilidades personales, a través de la evaluación de su condición física salud, van disminuyendo a medida que el alumnado comprende, realiza y valora sus propias actuaciones como beneficiosas para su salud.
- El alumnado ha sido capaz de llevar un control personal de su condición física salud, como un elemento importante de conocimiento corporal y de identificar sus niveles de progresión y valoración de la actividad física como medio para la mejora de los niveles de salud corporal.

b. ¿Cómo soy? ¿Cómo estoy?

- A través de las pruebas el alumnado ha sido capaz de conocer sus posibilidades y limitaciones, aprendiendo el concepto global de Condición Física salud, el calentamiento y la dosificación del esfuerzo en función de la naturaleza de la tarea.

c. Hábitos de higiene, de seguridad...

- La indumentaria deportiva, ha ocupado otro lugar importante en nuestra investigación, por considerarse ésta una prolongación de la piel. Es especialmente importante el hecho de que en los dos sondeos y en todos los grupos; la respuesta *sí, siempre* es la más atractiva.
- Sobre sus hábitos de higiene personal, los datos y observaciones del profesor son contundentes, tanto en septiembre como en junio, en chicos y en chicas, la opción mayoritaria es la respuesta *sí, siempre*, llegando a obtener porcentajes por encima del (80%).
- El tratamiento de la seguridad en las acciones motrices, nos lleva a la conclusión de que es indispensable que el profesor extreme las medidas de seguridad para evitar lesiones, pero es también el alumnado el que debe asumir estas recomendaciones y llevarlas a la práctica. Se verifica un cambio de actitud al cumplir las normas de seguridad cuando realizan actividad física, comprobándose como en las actividades finales han estado pendientes de evitar peligros innecesarios que puedan poner en peligro su integridad y la de sus compañeros.

d. Hábitos de alimentación, nutrición, hidratación

En el programa tiene presencia de manera transversal la importancia de que el alumnado adquiera hábitos de alimentación, nutrición, hidratación y su relación con la práctica de la actividad física, así como extrapolarlo a su vida cotidiana. Destacamos:

- Referido a la alimentación ha habido un cambio significativo entre los datos de septiembre y junio en las evidencias cuantitativas. Por las opiniones del alumnado, parece que ha ido calado la necesidad de una

alimentación sana, como un hábito de vida que repetimos a diario en varias ocasiones.

- Referido a la hidratación ha habido un cambio significativo entre los datos de septiembre y junio en las evidencias cuantitativas. Estos datos se corroboran con las citas del Diario del profesor, en las que se pasa de la información a la comprobación, siendo este hábito de la hidratación importante no sólo para la práctica de la actividad física, sino en su vida cotidiana.

2. Componente Psíquico, mental de la salud

Defendemos que la finalidad de la educación no es exclusivamente la adquisición de determinados conocimientos o habilidades, sino el desarrollo de un ser humano más libre, creador y re creador de su propia cultura, con el fin último de mejorar su calidad de vida.

- El alumnado de forma general ha ido progresivamente teniendo conductas más desinhibidas, por la importancia que tienen los contenidos de Educación Física en las mejoras de los aspectos de desinhibición, eliminación de complejos, y estableciendo mejoras de las relaciones interpersonales.
- El alumnado ha experimentando un cambio significativo en los aspectos de *exteriorizar sensaciones y vivencias*, el producido entre las dos mediciones, desde el punto de vista estadístico. El profesor capta estas diferencias y las expresa en su Diario. Esta mejora en la capacidad de comunicarse, también aparece reflejada en las Entrevistas grupales.
- En el caso concreto del contenido de relajación como uno de los que más funcionalidad tienen para su vida cotidiana, hemos podido comprobar como existen diferencias entre las estimaciones de septiembre y las de junio. Es evidente, que este contenido no era conocido, ni practicado por el alumnado, lo que ha supuesto una novedad, por otra parte muy bien aceptada por la totalidad del grupo.

3. Componente social de la salud

- En su interacción diaria con los otros miembros del grupo, el alumnado, comprende el papel tan importante que juega al participar activamente con su opinión, con su acción, con su observación, con su intervención desinteresada en procesos de carácter social en los que está involucrado.
- Los alumnos se han responsabilizado de aspectos relacionados con la seguridad de los compañeros, evitando gestos que puedan provocar lesiones a sí mismos a otros/as. Donde el grupo a nivel global pasa de un (51,8%) en las opciones positivas en las respuestas del mes de septiembre a un espectacular (85,1%), del mes de junio, diferencia significativa, que nos da una idea del cambio de conducta producida a lo largo del curso.

4. Ideales y utópicos, emocionales, intelectuales

Estamos convencidos de que los profesores sensibilizados pueden ayudar a abrir caminos para que sus alumnos tomen conciencia por sí mismos, de la importancia del valor de la salud.

- El alumnado manifiesta llevar una vida sana y se ha producido un cambio entre los datos del cuestionario de septiembre y junio. El cambio ha sido más intenso en el grupo de chicas. Esta sensibilización también es captada por el profesor y reflejada en las citas de su Diario. También las opiniones expresadas por el alumnado en las Entrevistas grupales van en la misma línea de cambio, de sensibilización y de concienciación de la importancia de la salud.
- El alumnado ha aprendido a realizar ejercicios para mejorar su condición física. Cuando hemos comparado las respuestas de septiembre y de junio los datos mostraban significatividad estadística. Esta mejora también se ve reflejada en las opiniones emitidas en las Entrevistas grupales. En el Diario del profesor, también se comprueba un cambio de actitudes respecto los contenidos de salud, apreciando la relación que existe entre la práctica de la actividad física y el buen estado de salud.

EL CURRÍCULUM

9.- Verificar la relación que existe entre los elementos del currículo y la transmisión y adquisición de actitudes y valores en el ámbito de la Educación Física escolar.

El reconocimiento de la significativa aportación que la Educación Física realiza al desarrollo cognitivo, afectivo, emocional y motriz de niños y jóvenes ha conducido, en los últimos años, a una profunda revisión de los elementos curriculares del área en la Educación Secundaria Obligatoria.

El currículo específico de Educación Física llevado a cabo, lo entendemos como una parte del entorno educativo planificado que se relaciona con los conocimientos, conceptos y habilidades del movimiento humano.

LOS OBJETIVOS

Los objetivos guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. El paso desde la reflexión didáctica a la enseñanza debe darse continuamente. Es punto de partida la polaridad del proceso de formación, de aprendizaje, que se consume en el encuentro del alumnado con los objetivos. Para conseguir objetivos duraderos de carácter actitudinal, se hace necesario la implicación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: profesores, monitores, padres, centro...

- El alumnado ha mostrado a lo largo del curso un afán de superación. Ese interés, ese deseo y ese gusto han actuado sobre ellos como justificación de todo el esfuerzo y un trabajo cada vez mejor, realizado con motivación.
- 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.
- El comprender que la salud es un valor individual y colectivo, ha sido otro de los objetivos didácticos que nos habíamos propuesto alcanzar en nuestro programa de intervención. Así, tanto en los datos del cuestionario, como en las Entrevistas grupales, queda explícito este deseo de sentirse mejor, de llevar una vida sana en todos los aspectos.

LOS CONTENIDOS

En nuestro planteamiento de educar en valores, entendemos que los contenidos de Educación Física son los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas.

• **Contenidos de base Actitudinal**

- Para el valor Responsabilidad y su relación con los contenidos, las evidencias cualitativas y cuantitativas concluyen que para este valor los contenidos que más han influido han sido en primer lugar los relacionados con el Medio Natural y la Educación Ambiental y en segundo lugar los contenidos de Condición Física salud.
- Para el valor Autoestima y su relación con los contenidos, las evidencias cualitativas y cuantitativas concluyen que para este valor los contenidos que más han influido han sido los del núcleo de Expresión Corporal, representada por las actitudes de eliminación de complejos, vergüenza a manifestarse en público, inhibiciones, etc. Sus respuestas son contundentes.
- Para el valor Respeto y su relación con los contenidos, las evidencias cualitativas y cuantitativas concluyen que para este valor los contenidos que más han influido han sido los del núcleo de Juegos y Deportes en

primer lugar y en segundo lugar los contenidos de la Actividad Física en el Medio Natural.

- Para el valor Salud y su relación con los contenidos, las evidencias cualitativas y cuantitativas concluyen que para este valor los contenidos que más han influido han sido los del núcleo de Condición Física salud y en segundo lugar los contenidos de Expresión Corporal.
- Se comprueba un cambio de actitudes respecto los contenidos de salud, apreciando la relación que existe entre la práctica de la actividad física y el buen estado de salud integral.

• **Contenidos de base Conceptual**

- Los contenidos de base conceptual son poco apreciados por el alumnado. Todo lo que para ellos no implique movimiento dista mucho de ser aceptado y comprendido como contenido de Educación Física. El alumnado se manifiesta con las mismas opiniones que el profesor, si no de rechazo total, si que expresan que no les gustan las actividades teóricas, fuera de lo que es el procedimiento de práctica.

• **Contenidos de base Procedimental**

- El juego clásico, al que el alumnado ha estado acostumbrado ha sido el juego competitivo. Por ello, cuando se les plantea una nueva forma de jugar, dónde no hay vencedores ni perdedores, sino que todos asumen todos los roles, tienen dificultad para entenderlo, aunque por las opiniones del profesor a lo largo del curso, se deja entrever que el juego cooperativo como procedimiento metodológico, es un recurso extraordinario para ayudar a la consecución de objetivos de carácter actitudinal.

LA METODOLOGÍA

• Flexibilidad en la metodología

- Durante el proceso de intervención, el profesor a veces ha modificado, cambiado, ha vuelto atrás, ha avanzado, ha probado e investigado en la acción, demostrando que la metodología no es un corsé, sino que en ocasiones el profesor estima necesario modificar los planteamientos previos previstos, flexibilizar y adecuarse a las circunstancias cambiantes que surgen en el transcurso de las sesiones de clase.
- A lo largo del curso se han utilizado una amplia gama de estilos y modelos de enseñanza, tanto creativos, socializadores, participativos, individualizadores, cognitivos y tradicionales. Casi nunca se ha utilizado un sólo estilo puro en cada sesión, sino que en una parte u otra contienen varios estilos, conviven varios juntos; siendo un estilo mixto el que predomina en el transcurso de estas, lo que se ha pretendido es que los alumnos participen, que se involucren en la clase.
- La reflexión sobre la práctica realizada, ha permitido al alumnado su introspección y el conocimiento de su propia actividad, centrando su atención sobre lo realizado y emitiendo juicios que han sido utilizados para las próximas prácticas.

• El trabajo interdisciplinar

- La escasa experiencia de trabajo interdisciplinar en el aula, ha sorprendido a los alumnos. Pero esta sorpresa se ha traducido en curiosidad y la misma novedad ha actuado como motivación adicional. El profesor muestra su aprobación por ésta forma de trabajo.

• Propuestas participativas

- El plantear al alumnado una serie de actividades novedosas, atractivas en su forma y en su contenido, el proponer actividades que les puedan permitir incorporar sus saberes previos, no sólo por el profesor, sino

también por ellos mismos, ha supuesto uno de los aspectos metodológicos más aceptados por el alumnado.

LA EVALUACIÓN

Nuestro modelo de evaluación tiene, por encima de todo, un carácter educativo por lo que se plantea de manera continua, integradora, formativa, orientadora, reguladora y sobre todo respetuosa.

• La autoevaluación

- La *autoevaluación* dentro de la evaluación del alumno ha supuesto un reto para el profesor y para el alumnado, sobre todo cuando dentro de la asignatura se propone como elemento central, en torno al cual gira todo el desarrollo curricular, el trabajo de los valores.
- El alumnado que al principio era reacio a este tipo de evaluación, habituado a evaluaciones de tipo tradicional en Educación Física, casi exclusivamente vinculada a la consecución de objetivos de práctica, asume de buen grado esta responsabilidad y se integran totalmente en el proceso.

MOTIVACIONES Y HÁBITOS DE PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICAS EN SU TIEMPO LIBRE

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

Motivar es despertar el interés y la atención del alumnado por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de practicarla y la satisfacción de cumplir las responsabilidades que las tareas le exigen. Ese interés, ese deseo y ese gusto, estamos convencidos ha atuado en el alumnado como justificación de todo el esfuerzo y trabajo para aprender.

Práctica de actividades físico-deportivas en el Segundo Tiempo Pedagógico.

- Se ha incrementado de manera significativa la participación del alumnado en las actividades extraescolares (2º Tiempo Pedagógico), es decir con intervención del centro escolar o instituciones relacionadas con el mismo (Actividades deportivas organizadas por el centro, por la Asociación de padres y madres, por el club deportivo...).

Utilización del tiempo libre en actividades físico-deportivas para la ocupación constructiva del ocio.

- La incidencia del programa de intervención sobre las motivaciones y los hábitos de práctica de actividades físico-deportivas, ha sido alta, incrementándose el número de alumnos y alumnas que manifiestan que practican actividad física en su tiempo libre.
- La preocupación del alumnado por hacer ejercicio físico de forma habitual, se ha visto verificada por el aumento desde septiembre a junio de aquellos alumnos y alumnas que indican preocuparse por realizar actividad física para mantener su estado de salud y bienestar.

Funcionalidad de los aprendizajes

- Las actividades físico-deportivas que mayor funcionalidad han tenido en cuanto a los aprendizajes para ser utilizados fuera de la vida escolar, han señalado: las actividades físicas en el medio natural, actividades de expresión corporal (bailes, danzas) y juegos y deportes (fútbol y voleibol).
- Los chicos hacen más actividad físico-deportiva fuera del centro que las chicas, en un porcentaje significativo, cercano a los 20 puntos porcentuales. Algo que nos debe hacer reflexionar al profesorado sobre la necesidad de aumentar el número de chicas participantes en actividades deportivas extraescolares.

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.

Una vez finalizada la exposición de la investigación, somos conscientes de que nuestro estudio ha pretendido ser demasiado ambicioso y por ello no puede recoger información más detallada y profunda de algunos aspectos, pero nuestra intención era plasmar la situación real de nuestras clases de Educación Física. Evidentemente, se hace necesario profundizar más en diferentes aspectos, pero queremos concluir indicando algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones sobre la educación en valores a través de la Educación Física, siempre que ésta sea programada y llevada a cabo con esta intencionalidad fundamental. Asimismo, y de acuerdo con la intención con la que fue concebida nuestra investigación desde su inicio queremos concluir nuestro trabajo, indicando algunas posibilidades de aplicación práctica de nuestro estudio.

Sugerencias para futuras investigaciones.

- ❖ Ampliar el estudio longitudinal llevado a cabo, durante toda la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria, toda vez que si nuestros resultados han sido significativos con una duración del trabajo de un curso, de forma evidente serían mucho más amplios si se mantienen a lo largo de toda la etapa.
- ❖ Sería conveniente llevar a cabo el programa de educación en valores a través del juego motor, con las consiguientes adaptaciones en Educación Primaria y comprobar como se manifiestan las conductas del alumnado y las implicaciones de la comunidad educativa.
- ❖ Tratar de implicar a más áreas didácticas en la realización del programa de educación en valores. Este curso hemos contado con la implicación de la Tutoría y del área de Plástica. Los resultados de las actividades realizadas de manera interdisciplinar avalan esta estrategia didáctica.
- ❖ Habrá que tratar de implicar más a los padres en el proceso educativo de sus hijos. Sólo desde una acción coordinada entre padres, profesores, alumnos y todos los miembros de la comunidad educativa llevará a conseguir objetivos duraderos.

Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación:

- ❖ Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para motivar al profesorado y concienciarlo de que es posible la mejora de las actitudes y valores siere y cuando esa sea nuestra principal intencionalidad.
- ❖ Exponer a los profesores de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuales han sido nuestros pasos: diseño, aplicación del programa, evaluación y conclusiones.
- ❖ Incidir en las escuelas de padres en el valor educativo de las actividades físico-deportivas en los diferentes tiempos pedagógicos, para que estas lleguen a formar un habito d vida saludable y contribuya a la ocupación constructiva del ocio y de tiempo libre.



BIBLIOGRAFÍA

**BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y
ESPECÍFICA UTILIZADA EN
LA INVESTIGACIÓN**

A

- A.E.P. Asamblea de la Enseñanza Pública (1999) « ¿Qué pasa en la Enseñanza Secundaria?» *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 281. Junio. Págs. 83–89.
- AGUILÓ, A. (2003) *Autoestima y educación*. www.interrogantes.net
- Agustín Domingo, T. y Feito, L. (2003) *Ética* (4º de Secundaria) Madrid. Ediciones S. M.
- AISENSEN, A. (1981) *Cuerpo y persona: filosofía y psicología del cuerpo vivido*. México D. F. Fondo de Cultura Económica.
- ALBISTUR UNANUE, I. (2002) *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18–25)
- ALBORNOZ, O. (2002) «La práctica de la educación física y sus riesgos». *Revista Internacional Médica y de Ciencias de la actividad física y el deporte*. Núm. 6, octubre 2002.
- ALMOND, G. y Verba, S. (1963) *The civil culture*. Princeton. University Princeton Press.
- ALONSO GIL, V. (1990) *Actividades en la naturaleza. Documento del Curso de asesores Técnicos de Educación Física*. Granada. CEP.
- ALVES MATTOS, L. (1999) *Compendio de didáctica general* (adaptación) Teruel. Editorial Ramos García.
- ALDEA LÓPEZ, E. (2004) *La Evaluación en Educación en valores*. www.saladelectura.com
- ANTIFONTE (479–411 a. de C.) *Orador Griego*.
- ANTONELLI, F. y Salvini, A. (1977) *Psicología del deporte*. Valladolid. Editorial Miñon.
- AÑÓ, V. (1997) *Planificación y organización del entrenamiento juvenil*. Madrid. Gymnos.
- APEL, K. O. (1991) *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona. Paidós.
- ARGYLE, M. (1996) *The social psychology of leisure*. New York. Penguin Books.
- ARISTÓTELES (2003) *Ética a Nicómaco*. Madrid. Editorial Gredos.

- ARMAS CASTRO, M. (1995) *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- ARNAL, J. y otros (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Editorial Labor.
- Arnold, P. J. (1991) *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid. Morata.
- ARNOLD, J. (ed.) (1999) *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ARROYO, M. (1980) «El significado del valor educativo en la estructura axiológica» en Actas del VI Congreso Nacional de pedagogía: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Vol. II. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía. Pág. 123.
- ARROYO ALMARAZ, I. (1997) *Creación de imágenes mentales según la naturaleza y la forma de los estímulos*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Ciencias de la Investigación de la Universidad de Madrid.
- ÅSTRAND, P. O. y cols. (1992) *Fisiología del Trabajo Físico*. Buenos Aires. Editorial Interamericana.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición. México. Editorial Trillas.
- AYER, A. J. (1985) *Lenguaje, verdad y lógica*. Barcelona. Orbis.
- AYLLÓN, J. R. y Fernández, A. (1.998) *Ética*. Barcelona. Casals.

B

- BARBA, B. (1997) *Educación para los derechos humanos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Barcena, F.; Gil, F. y Jover, G (1999) «La socialización como forma de educación moral» en *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao. Desclee de Brouwer. Págs. 43–70.
- BARRIENTOS Borg, 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.
- BATALLA FLORES, A. (1999) «El rendimiento en la iniciación deportiva» en Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- BECKER, B. (2001) «El cuerpo y su implicación en el área emocional». bennojr@voyager.com.br
- BENAYAS, J. y Barroso, C. (1995) *Concepto y fundamentos de la Educación Ambiental. Historia y Antecedentes*. Módulo 1. Master en Educación Ambiental. Málaga. Instituto de Investigaciones Ecológicas.
- BENELT, W. J. (1990) Conferencia en la Universidad de Notre Dame, Indiana, del Secretario de Educación de los EE UU.
- BENTHAM, J. (2002) *Antología. Una introducción a los principios de moral y legislación*. Barcelona. Ediciones 62 S.A.
- BERNARDO, J. (1991) *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid. Rialp.
- BESTEIRO GONZÁLEZ, J. L. (2000) *Adolescencia: orientaciones para padres y educadores*. Madrid. Editorial Everest.
- BIDDLE, S, J. (1993) «Children. Exercise and Mental Health». *International Journal of Sport Psychology*. Núm. 24. Págs. 200–216.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. CEAC.
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (1996) *La investigación-acción, un reto para el profesorado: guía practica para equipos de trabajo e investigación*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1999) *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª Edición) Barcelona. INDE Publicaciones.

- BLOOM, A. (1989) *El cierre de la mente moderna*. Barcelona. Plaza & James Editores.
- BLOS, P. (1996) *La transición adolescente*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- BOBBIO, N. (1991) «La razón del ser humano y la razón del Estado». *Cuadernos Americanos, Nueva Época*. Núm. 28, julio-agosto de 1991, vol. 4. México.
- B.O.E. Real Decreto 732 del 5 de Mayo de 1995.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1992) *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid. Escuela Española.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1997) *Educación en valores y temas transversales en el vitae*. Cap. I. Almería. CEP.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (1998) *Educación en valores*. Sevilla. Consejería de educación y Ciencia.
- BOLÍVAR BOTIA, A. (2003) «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica». *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III, núm. 18.
- BONET, J. V. (1998) *Aprender a quererse*. Málaga. Editorial Manantial.
- BOUCHARD, C.; Shephard, R.; Stephens, T.; Sutton, J. y McPherson, B. (1990) *Exercise Fitness and Health*. Champaign, Human Kinetics.
- BOWEN, J. (1985) *Historia de la educación occidental*. Barcelona. Editorial Herder.
- BRAMEN, L. (1987) *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona. Paidós.

- BRANDEN, N. (1995) *Los Seis Pilares de la Autoestima*. México. Paidós Mexicana S.A.
- BRIGGS, D. C. (1986) *El niño feliz*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- BRIGGS, D. C. (2004) *El niño feliz: su clave psicológica*. México D. F. Gedis.
- BROWN, G. (1987) *Qué tal si jugamos...*. Caracas. Publicaciones populares.
- BRUSELA HERRERÍA, E. (2004) «Programas de intervención psicopedagógica en alumnos de educación secundaria; tácticas y estrategias intelectuales y comprensión lectora». *Revista Electrónica Diálogos educativos*. Núm. 6. 2004.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1992) «Técnicas e instrumentos de recogida de datos» en M. P. Colas y L. Buendía (eds.) *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar. Págs. 201–248.
- BURNS, R. B. (1990) *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao. Ega.
- BUITENDIJ, F. J. J. (1933) *Wesen un sin desspiels*. Berlin. Kwf wolff.
- BUXARRAIS, M^a R. (1997) *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- BUXARRAIS ESTRADA, M^a R. (2000) Características de los centros educativos para una educación en valores. www.ambitmariacoral.com

C

- CALFAS, K .y Taylor, W. (1994) «Effects of Physical Activity on Psychological Variables in Adolescents». *Pediatric Exercise Science*. Núm. 6. Págs. 302–314.
- CALLAHAM, D. (1973) «The WHO Definition of Health». *Hasting Center Studies 1*. Núm. 3. Págs. 77–87.
- CALLEJO, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.
- CAMPILLO CARRILLO, 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. y Giner, S. (1998) *Manual de civismo*. Barcelona. Editorial Ariel.

- CAMPS, M. C.; Del Moral, J. (1992) *Propuesta de Secuencia de EF. Educación Primaria*. MEC. Escuela Madrid
- CAMPUZANO RUIZ, A. (1991) «Televisión y Currículo». *Cuadernos de Pedagogía*.
- CANALES, M. y Peinado, A. (1994) «Grupo de discusión» en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- CAÑAVERA, E. (2002) *Desarrollo emocional del ser humano*. El Salvador. Editorial Biolúdica.
- CAPCOW, T. H. (2001) *La reducción de la autoridad personal. La Iglesia en España desde 1950–2000*. Madrid. P.P.C.
- CARBONELL SABARROJA, J. (1993) «Imágenes y dilemas». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 22. Diciembre.
- CARDONA, V. (2003) *Educadora Familiar*. E-cristians.net 25/04/2003.
- CARR, W. (1999) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata.
- CARRASCO CALVO, S. (1997) «La educación en los valores». *Revista Digital La Factoría*. Núm. 3. Junio 1997.
- Casamort Ayats, J. (1999) «Características pedagógicas del deporte» en Blázquez Sánchez, Domingo (coord.) (1999) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- CASIMIRO ANDUJAR, A. (1999) *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, al finalizar los*

estudios de Educación Primaria (12 años) y de Educación Secundaria Obligatoria (16 años) Tesis doctoral. Universidad de Granada

- CASIMIRO ANDUJAR, A. (2000) «Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida». *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 5. Núm. 24. Agosto de 2000.
- CASIMIRO ANDUJAR, A. (2002) *Hábitos deportivos y estilos de vida de los escolares almeriense*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- CASSIER, E. (1994) *Filosofía de la ilustración*. F.C.E. 1994. Ver sobre todo el capítulo VI que se titula «Derecho, Estado y Sociedad». Págs. 261–303.
- CASTILLO CEBALLOS, G. (2003) *El desarrollo de la identidad personal*. Madrid. Asociación FERT.
- CAVINATO, L. y col. (1993) «La paz en el juego» en: Turilla (compilación) *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Morón-Sevilla. MCEP.
- CHIOZZA, L. (1992) *Seminario teórico-práctico (1991–1992)* Buenos Aires. Instituto de Psicoanálisis Metahistórico Sigmund Freud, Centro Weizsaecker de Consulta Médica.
- CEMBRANOS, C. Bartolomé, M. (1981) *Estudios y experiencias sobre educación e valores*. Madrid. Narcea.
- CIRES (1992) *La realidad social en España 1990/1991 y 1991/1992*. Bilbao. Fundación BBV.
- COHEN, E. (1991) «Leisure, the last resort: a comment» en San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona (Málaga) Aljibe. Pág. 74.
- COHEN, R. (1980) «Enfoque socioafectivo de la educación para la comprensión internacional a nivel de la enseñanza primaria. La comprensión internacional en la escuela». *Rev. UNESCO*. Núm. 33. Paris.
- COLE, R. (1980) *Introduction to political inquiry*. New York. Macmillan Publishing Co. Inc. N.Y.
- COLEMAN, D. e Iso-Ahola, S. (1993) «Leisure and health: the role of social support and self-determination». *Journal of leisure Research*. Núm. 25. Págs. 111–128.

- COLL, C.; Colomina, R; Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992) «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa» en *Infancia y Aprendizaje*. Núms. 59–60. Págs. 190–232.
- COMELLAS, M. J. y Mercader, I. (1992) «Finalidades educativas del deporte en la Educación Secundaria». *Apunts*. Núm. 29. Págs. 32–43.
- CONCLUSIONES DEL CONGRESO INTERNACIONAL (2004) «Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo». Lima.
- CONDE CAVEDA, J. L. y Viciano Garófano, V. (1997) *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga. Editorial Aljibe.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992) Diseño curricular de Educación Física para Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla. BOJA núm. 53.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992) Decreto de Enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Anexo del área de Educación Física. BOJA núm. 53.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1994) Documento de Secuenciación y Organización de contenidos para el área de Educación Física. CEJA. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE SALUD DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1986) GLOSARIO DE PROMOCIÓN DE LA SALUD. Salud entre todos. Separata técnica. Sevilla.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) « ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*. Núm. 277. Págs. 5–28.

- COREIL, J.; Lewin, J. y Garty, E. (1992) «Estilo de vida. Un concepto emergente en las ciencias sociomédicas». *Clínica y salud*. Núm. 3. Págs. 221–231.
- CORTÉS MORATÓ, J. y Martínez Riu, A. (1996) *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona. Empresa Editorial Herder S.A.
- CORTINA, A. (2000) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid. Santillana.
- CORTINA, A. (2003) *Ética*. Madrid. Editorial S.M.
- CORTINA, A. y cols. (2000) *Ética. Guía y Recursos. 2º Ciclo de ESO*. Madrid. Santillana.
- CORTINA, A.; Conill, J. y García-Marzà, D. (1994) *Ética de la empresa*. Madrid. Trota.
- CRÉVIER, R. y Bérubé, D. (1987) *Le plaisir de jouer. Jeuse cooperatits de groupe*. Quebec. Institut de pleit-air québécois.
- CUBE, V. (1981) *La ciencia de la Educación*. Barcelona. CEAC.
- CUELLAR MORENO, M^a J. (1999) «Jugando con la Danza», en Linares Girela, D.; Zurita Molina, F. e Iniesta Molina, J. A. (coord.) (1999) *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- CYBERESCUELA (2002) *Cyber Escuela S.A de CV*. El Salvador CA.

D

- DAWSON, J. (1994) «Health and lifestyle surveys; beyond health status indicators». *Health Education Journal*. Núm. 53. Págs. 300–308.
- DECRETO 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA núm. 75 de 27 de junio de 2002)
- DECROLY, O. y Monchamp, E. (1986) *El juego educativo. Iniciación a la actividad motriz e intelectual*. Madrid. Morata. (Original publicado en 1914)
- DENZIN, N. K. y Lincoln, Y. (2000) *Handbook of Qualitative Research*. Londres. Sage.

- DE LA CRUZ, J. C. y cols. (1989) *Educación para la salud en la práctica deportiva escolar*. Capítulo «Higiene de la actividad física escolar». Málaga. Unisport.
- DELGADO ARROYO, S. (1998) *Lenguajes no verbales. Didáctica del lenguaje corporal*. Madrid. Alianza.
- DELGADO FERNÁNDEZ, M. (1997) «El entrenamiento de las cualidades físicas en la enseñanza obligatoria: salud versus rendimiento. Habilidad Motriz». *Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Núm. 9. Págs. 15–26.
- DELGADO FERNÁNDEZ, M. (2000) «Actividad física y hábitos de salud» en Salinas García, F. (2000) *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- DELGADO FERNÁNDEZ, M. y Tercedor Sánchez, P. (2002) *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1991) *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada
- DELGADO NOGUERA, M. Á. (1992) *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. 2ª Edición. Granada. ICE:
- DELGADO NOGUERA, M. Á. (1993) «Las tareas para la Educación Física en la enseñanza primaria» en VV AA. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- DELORS, J. (1999) *La Educación o la utopía necesaria. La Educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones. UNESCO.

- DEL REAL, I. (2004) «Identidad personal y partidista». *La Nación*. Núm. 2237. Diciembre 2004.
- DEL RINCÓN, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dyckinson.
- DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (1993) *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- DE MIGUEL, A. (1996) *La Sociedad Española 1995–1996*. Madrid. Complutense.
- DE MIGUEL, A. (1996) *La salud va unida a la belleza*. Madrid. ABC. 5–4–1996. Págs. 93–94.
- DE MIGUEL, M. (1988) *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid. Narcea.
- DENIS SANTANA, L. (1995) *Explorando valores en el aula. Búsqueda en época de transición e incertidumbre*. Tesis Doctoral presentada ante la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela.
- DEVÍS DEVÍS, J. y Peiró Velert, C. (1992) «Una propuesta escolar de educación física y salud» en Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (eds.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- DEVÍS DEVÍS, J. y Peiró Velert, C. (1995) *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1993) *Educación física deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid. VISOR DIS. S.A.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1996) *Educación Física, deporte y currículum-Investigación y desarrollo curricular*. Madrid. Visor.
- DEVÍS DEVÍS, J. y col. (2004) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Capítulo Segundo «Los materiales curriculares en la Educación Física». Madrid. Biblioteca Nueva.
- DEWEY, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid. Editorial Morata.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) 21ª edición.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004) www.rae.es.

- DIEM, K. (1966) *Historia de los deportes*. Barcelona. Luis de Caralt.
- DOMENÉ, B. y Martínez Navarro, E. (2000) *Ética. Guía y recursos*. Madrid. Santillana.
- DOMÍNGUEZ, G. (1996) *Los valores en la educación infantil*. Madrid. La Muralla.
- DOS SANTOS RODRÍGUEZ, M. (2004) *Programa educativo valores para vivir*. Santa María de Guía. CEIP.
- DOTTRENTZ, R. (1971) *La crise de l'éducation et ses remèdes*. Neuchatel, Delachaux et Nestlé.
- DUBRAY, C. A. (2000) *The Catholic Encyclopedia*, Volume I. Transcrito por Mary Ann Grelinger. Traducido por Javier Algara Cossío.
- DURKHEIM, E. (1972) *La educación moral*. Buenos Aires. Schapire.

E

- EAGLETON, T. (1997) *Las ilusiones del postmodernismo*. Buenos Aires. Paidós.
- ECHEGOYÁN BABIO, Y. (2002) «¿Puede la Educación Física actual abordar los valores que inciden directamente en la formación íntegra de los alumnos?» *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 8. Núm. 48. Mayo de 2002.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

- ELLIOT, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 3ª Edición. Madrid. Morata.
- ELVIRA, M. A. (1995) «El Renacimiento». *Cuadernos de Historia* 16. Núm. 247. Pág. 20.
- Encíclica de Juan Pablo II (1995) «*Evangelium Vitae*».
- EPICURO (1985) *Carta a Meneceo*. Madrid. Editorial Alhambra.
- EPSTEIN, S. (1981) *Revisión del concepto de sí mismo. Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid. Alianza.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1988) «El marco teórico de las actitudes I. El modelo de Fishbein y Ajzen» en Escámez, J. y Ortega, P. *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres. Págs. 29–50.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1998) «La educación moral», en Altarejos F y otros: *Filosofía de la Educación hoy. Temas*. Madrid. Editorial Dynkinson.
- ESTEVE, J. M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona. Lara.
- ETXEBARRIA, I. (1999) *Desarrollo afectivo y social*. Capítulo 6 «El desarrollo moral». Madrid. Pirámide.
- EXTREMERA Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004) «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6. Núm. 2.

F

- FABELO CORZO, J. R. (2004) *Los valores y sus desafíos actuales*. Colección Insumisos Iberoamericanos. LibrosEnred.com
- FABRA SALES, M^a L. (1994) *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona. CEAC.
- FAJARDO DEL CASTILLO, J. J. (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad de Granada.
- FENTEM, P. H.; Bassegy, E. J. y Turnbull, N. B. (1988) *The New Case for Exercise*. Sport Council and Health Education Authority. Londres.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (ed.) (1994) *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Colección Eirene núm. 3. Granada. Universidad de Granada.

- FERNÁNDEZ HERRERO, B. (1993) *El esquema de Kohlber revisado: Peters y la evolución moral temprana*. Paideia. Núm. 24. Págs. 461–486.
- FERNÁNDEZ, E. (1991) *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid. Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- FERNÁNDEZ, J. P.; García, R. y Posada, F. (1993) *Guía para el Diseño Curricular en Educación Física*. Lérida. Editorial Agonos.
- FERRÉ CHINÉ, M^a R. (1996) *El comentario crítico de textos. Metodología y ejercicios resueltos*. Zaragoza. Mira Editores.
- FIEP. Federación Internacional de Educación Física. (2000) *Manifiesto Mundial de la Educación Física Año 2000*.
- FLANAGAN, J. C. (1954): «The Critical Incident Technique». *Psychological Bulletin*. Núm. 51. Vol. 4. Págs. 327–359.
- FOESSA (1970) *Informe Sociológico sobre la situación social de España en 1970*. Madrid.
- FOESSA (1994) *Informe Sociológico sobre la situación social de España en 1993*. Madrid.
- FOLKINS, C.H. (1981) «Effects of physical training on mood». *Journal of Clinical Psychology*. Núm. 32. Págs. 385–388.
- FONT FONT, J. M. (2000) *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Ambit Maria Coral. Universitat Ramon Lluch.
- Fourez, G. (1994) *La construcción del conocimiento científico*. Madrid. Narcea.

- FOX, K. y Biddle, S. (1988) «The child's perspective in physical education». Part 2: «Children's participation motives». *The British Journal of Physical education*. Núm. 19 (2). Págs. 79–82.
- FRAENKEL, J. y Wallen, N. (1993) *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York. McGraw-Hill.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogía da Autonomía*. São Paulo. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1998) *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo Veintiuno Editores. Cuadragésima séptima edición.
- FREIRE, P. (2001) *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- FRONDIZI, R. (1977) *¿Qué son los valores?* México, D.F. Editorial F.C.E.

G

- GADAMER, H. G. (1977) *Verdad y Método. Las grandes líneas de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1977) *Verdad y método*, Salamanca. Sígueme.
- GALLEGO, C. (1990) «La motivación en el aula» en Marcelo, C. (Dir.) *El primer año de enseñanza*. Sevilla. G.I.D. Págs. 173–236.
- GARAIGORDOBIL, M. (1992) *Juego cooperativo y socialización en el aula. Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación, para el desarrollo socio-afectivo en niños de 6 a 8 años*. Madrid. Seco Olea Ed.
- GARCÍA BERRIO, A. y Hernández Fernández, T. (2004) *Crítica Literaria*. Madrid. Cátedra.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993) *Los españoles y el deporte. (1980–1990) Un análisis sociológico*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1997) *Los españoles y el deporte, 1980–1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- GARCÍA MONTES, M^a E. (1997) *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- GARCÍA PONCE, F. J. (2001) *Niveles de concreción curricular*. www.terra.es/personal/fjgponce/Nivelcur.htm.

- GERVILLA CASTILLO, E. (1991) *El animador: perfil y opciones*. Madrid. C.C.S.
- GERVILLA CASTILLO, E. (2000) *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona. Editorial Herder.
- GERVILLA CASTILLO, E (2000) «El Modelo Axiológico de educación integral». *Revista Bordón*. Vol. 52. Núm. 4.
- GILDER, G. (1995) *Riqueza y Pobreza*. Madrid. Narcea.
- GILLIGAN, C. (1985) *La moral y su teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, FCE.
- GIMÉNEZ FUENTES GUERRA, F. J. y Díaz Trillo, M. (2002) *Diccionario de Educación Física en Primaria*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, J. y Díaz Trillo, M. (2002) «Diccionario de Educación Física en Primaria». *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*. Buenos Aires. Año 8. Núm. 47. Abril de 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991) «Prólogo» en L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata.
- GOETZ, J. y Lecompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- GOLDSTEIN, A. P.; Gershaw, N. J.; Klein, P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

- GÓMEZ PALACIOS, J. J. (2003: 11) *Educación para la paz*. Madrid. Edita CCS.
- GONZÁLEZ, J. (1987) «La Fenomenología» en: *Historia de la Filosofía*. México, UNAM. Porrúa.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1999) «La religiosidad Española: Presente y Futuro» en González de Cardenal, O. *La Iglesia en España 1950–2000*. Madrid. P.P.C. Págs. 11–57.
- GONZÁLEZ DE CARDENAL, O. (1999) *Iglesia en España desde 1950–2000*. Madrid. P.P.C.
- 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 MARTÍNEZ, L. (1998) «Educación en los valores democráticos». *Revista Sinéctica*. Núm. 12. Enero-junio 1998 (ITESO).
- GONZÁLEZ ORTIZ, M.; Rivera García, E. y Torres Guerrero, J. (1996) *Fundamentos de Educación Física para Educación Primaria*. Granada. Proyecto Sur-Rosillo's.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1.998) *El discurso televisivo, espectáculo de la postmodernidad*. Madrid. Cátedra.
- GORDILLO, M^a V. (1992) *Desarrollo moral y educación*. Pamplona. EUNSA.
- GORDILLO, M. (2000) «Educar al individuo sin individualismo». *Actas Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia*. Badajoz 2002.
- GRASA, R. (1985) «Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo de la educación para la paz». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 132.
- GRASA, R. (1991) «Resolución de conflictos» en Martínez, M. y Puig Rovira, José M^a (coord.) (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó. Págs. 105–126.
- GRAY, G. y Monnot, A. (1998) *Promoción de la Salud en los Centros de Educación Secundaria de Europa*. Guía Práctica. Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud. M.E.C. y Ministerio de Sanidad y Consumo.
- GRUNDY, S. (1987) *Currículo: product or praxis*. Lewes. Falmer Press.

- GRUPO DE TRABAJO «ALHAMAR» GR-717. (1999) «Aprende bailes populares jugando» en Linares Girela, D.; Zurita Molina, F. e Iniesta Molina, J. A. (coord.) (1999) *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario. Pág. 200 y ss.
- GRUPO DE TRABAJO «LA LLOVIZNA» GR-717 (1999) «Dramatiza y diviértete» en Linares Girela, D.; Zurita Molina, F. e Iniesta Molina, J. A. (Coord) *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario. Pág. 222 y ss.
- GUERRA BRITO, G. y Pintor Díaz, P. (2002) «Educar en valores a través de la Educación Física: aplicación de un programa en Educación Secundaria». *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 8. Núm. 54. Noviembre de 2002.
- GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNESCO (1994) *La tolerancia: Umbral de paz. Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*. Paris. UNESCO.
- GUITART, R. M^a (1990) *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Graó.
- GUTIÉRREZ SAINZ, A. (1999) «La intensidad del ejercicio factor crítico entre la salud y la enfermedad» en Salinas García, Francisco (2000) *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, 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.

H

- HABERMAS, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid. Península.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid. Tecnos.
- HABERMAS, J. (1998) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Ediciones Península S.A.
- HARGREAVES, A. (1998) «The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership». *Leadership in Education*. Vol 1. Núm. 1–21.
- HAYMAN, J. L. (1984) *Investigación en educación*. Barcelona. Paidós.
- HEGEDUS, J. (1964) *La ciencia del entrenamiento*. Buenos Aires. Editorial Stadium.
- HEGEL, G. W. F. (1998) *Estética*. Obra completa. Barcelona. Edicions, 62. S.A.
- HELMER, O. (1983) *Using Delphi Technique*. www.voctech.org.bn/virtud_lib/.
- HELLISON, D. (1995) *Teaching responsibility through physical activity*. United States. Human Kinetics.
- HENDERSON, J.; Hall, M. y Lipton, H. (1980) «Changing self destructive behaviors» en Sánchez Bañuelos (1996) *Actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva. Pág. 23.
- HERESI ARROYO, E. y Nelson Cruz, M. (1991) *Programa de desarrollo de autoimagen en niños de 9 a 11 años y su relación con el rendimiento escolar*. Madrid. D. Portales.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1998) *Proyecto Didáctica de la Educación Física*. Inédito. Madrid. Universidad Autónoma.
- HERNÁNDEZ MENDO, A. y Morales Sánchez, V. (2000) «La actitud en la práctica deportiva: concepto». *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/>. *Revista digital*. Buenos Aires. Año 5. Núm. 18. Febrero 2000.
- HOBBSAWM, E. J. (1998) *Historia del siglo xx*. Barcelona. Editorial Crítica.
- HOUSE, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.

HUBERT, A. (1977) *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires. Editorial Ateneo.

HUBER, L. G. (2001) *AQUAD FIVE*. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania. www.aquad.de.

HUIZINGA, J. (1978) *El homo ludens*. Madrid. Editorial Alianza.

I

IBÁÑEZ, J. (2003) *Más allá de la sociología: el grupo de discusión*. Madrid. Siglo XXI de España Editores. S.A.

I.E.P.S. (1988) *La escuela y su posibilidad en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid: Nancea.

IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Grao.

INES PRADA, B. 2003) *La educación ante la crisis actual de los valores*. www.campus-oei.org/valores/prada.

ISRAEL GARZÓN, E. y García De Torres, E. (1991) «Comunicación intercultural, Comunicación y Estudios Universitarios». *Revista de Ciencias de la Información*. Núm. 1. Valencia,

ISRAEL GARZÓN, E. (1993) «Comunicación intercultural y construcción periodística de la diferencia». *Comunicación y Estudios Universitarios*. CEU SAN PABLO. Valencia. Págs. 112–114.

J

JARES, X. R. (1992) *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid. C.C.S.

JENSEN, H. R. (1988) *La educación del consumidor en la escuela*. Vitoria. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

JOHNSON, D. W. (1981) «Effets of cooperative, competitive and individualistic goal structures on adsiereement: ametaanalysis» en *Psicological Bullutin*. Núm. 89. Págs. 47–62.

JOHNSON, D. W., y Johnson, R. (1979) «Conflict in the classroom: Controversy and Learning». *Review of Educational Research*. Núm. 49. Págs. 51–70.

JORDÁN SIERRA, J. A. (1996) «La interculturalidad en la escuela». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 25. Págs. 71–84.

JUDSON, S. (1986) *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación y no-violencia*. Barcelona. Lerna.

JUDSON, S. (2000) *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la No violencia*. Madrid. Los Libros de la Catarata.

JUNTA DE ANDALUCÍA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA/CONSEJERÍA DE SALUD (1990) *Propuesta de Educación para la salud en los Centros docentes*.

K

KANT, I. (1996) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid. Ariel.

KANT, I. (1998) *Crítica a la razón practica*. Barcelona. Alfaguara.

KAY, W. (1977) *La educación moral*. Buenos Aires. Ateneo.

KEMMIS, S. (1988) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

KEMMIS, S. y McTaggar, R. (1988) *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes.

KHUN, T. S. (1979) *La estructura de las teorías científicas*. Madrid. FCE.

KIRK, D. (1990) *Educación física y currículum*. Valencia. Universitat de Valencia.

KOHLBERG, L. (1969) «Desarrollo de las orientaciones de los niños hacia un orden moral» en: Kohlberg, L. (ed.) *Psicología de la Educación*. Madrid. Ediciones Madrid.

KOHLBERG, L. (1981) *The philosophy of moral development*. San Francisco. Harper and Row.

KOHLBERG, L. (1987) «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral» en Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (eds) *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*. Barcelona. PPU.

KOHLBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

KOWAL, D. y Patton, J. (1978) «Psychological states and aerobic fitness of male and female recruits before and after basic training». *Aviation Space and Environmental Medicine*. Núm. 49. Págs. 603–606.

KRUEGER, R. A. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Pirámide.

L

LABAKÉ, J. C. (1995) *Es posible educar*. Buenos Aires. Santillana. S.A.

LAGARDERA OTERO, F. (1999) *Diccionario paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona. Paidotribo.

LANGLADE, A. y Langlade, N. (1986) *Teoría General de la gimnasia*.

- Barcelona. Martínez Roca.
- LATORRE, A. y otros. (2003:243) *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona. Experiencia.
- LECLERCQ, J. (1977) *Las grandes líneas de la filosofía moral*. Madrid. Editorial Gredos.
- LEVI, L. y Anderson, L. (1980) *La tensión psicosocial. Población, ambiente y calidad de vida*. México DF. El Manual Moderno.
- L.G.E. (1970) Ley General de Educación. Ley 4/1970 de 4 de Agosto. BOE 6 de Agosto de 1970.
- LICERAS RUIZ, A. (2002) *Dificultades de aprendizaje en las Ciencias Sociales*. Granada. Editorial Universitaria.
- LINSTONE, A. Turoff, M. (1975) *The Delphi Method: Technique and Applications*. Reading. Massachusetts. Addison-Wesley.
<http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>.
- LIPOVETSKY, G. (2000) *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Madrid. Narcea.
- LLANDERAS, P. y Méndez, M. (2003) *Educación en valores. Educación para la paz*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recursos educativos.
- LLOPIS, J. A. y Ballester, M. R. (2001) *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia. Tirant Lo Blanch.
- L.O.G.S.E. (1990) *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 4/10/90.
- LOMAS, C. (1998) «Textos y contextos de la persuasión». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 267. Pág. 77.
- LÓPEZ CEBALLOS, P. (1998) *Un método para la investigación-acción participativa* (3ª ed.). Madrid. Popular.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir.)(2004) *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Eirene. Alberto Acosta Mesas. Tomo Primero. Universidad de Granada. Junta de Andalucía. Consejería de Andalucía.
- LÓPEZ MIÑARRO, P. A. (2000) *Ejercicios desaconsejados en la actividad física. Detección y alternativas*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- LÓPEZ PASTOR, V. M.; Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

LÓPEZ SANTOS, G. (1995) *Teoría y Práctica de la orientación educativa*. Barcelona. PPU.

LÓPEZ-YARTO, L. (1997) *Dinámica de Grupos. Cincuenta años después*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

LORENZO CAMINERO, F. (2002) *Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos/as de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

M

MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona. Editorial Crítica.

MACINTYRE, A. (2001) *Tras la virtud*. 6ª edición. Barcelona. Editorial Crítica.

MALIANDI, R. (2002) «Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales» en *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 29.

MANDELL, R. D. (1986) *Historia cultural del deporte*. Barcelona. Ediciones Bellaterra. S.A.

MARCHESI, A. (1991) «El desarrollo moral» en J. Palacios; A. Marchesi; M. Carretero (comps.) *Psicología evolutiva y desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid. Alianza Editorial. Págs. 351–387.

MARCELO, C. y otros (1991) *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1991) *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid. CIDE.

- MARCOS BECERRO, J. F. (1981) *Deporte para todos*. Madrid. Servicio de Extensión Cultural de la Diputación de Madrid.
- MARCOS BECERRO, J. F. y cols. (1995) *La Salud y la actividad física en las personas mayores*. Tomos I y II. Madrid. Editorial R. Santonja.
- MARÍAS, I. y Cruz Molina, J. M. (2000) «Educación para la salud». *Recursos para educadores*. Páginas Internet.
- MARÍN GRACIA, M^a A. (1987) *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. 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 SÁNCHEZ, M. (1997) *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaida.
- MARÍN VIADEL, R. (1999) «Educación Plástica y Educación Física: el cuerpo humano en movimiento» en Linares Girela, D.; Zurita Molina, F. e Iniesta Molina, J. A. (Coord.) *Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario. Págs. 15–45.
- MARSELLACH UMBERT, G. (2004) *La autoestima en niños y adolescentes* <http://www.ciudadfutura.com>.
- MASLOW, A. (1973) *El hombre autorrealizado*. Barcelona. Kairós.
- MARTÍN ANTÓN, L. J.; Carbonero Martín, M. A.; Rojo Fructuoso, J.; Cubero, J. L. y Blanco, M^a A. (2002) «Las agresiones en la escuela percibidas por los alumnos». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 5 (1).
- MARTÍN, X. (1991) «Role-playing» en: M. Martínez; J. M^a. Puig (coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona; Graó-ICE. Págs. 113–120.
- MARTÍN, X. (1992) «El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social». *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Núm. 15. Octubre 1992. Págs. 63–67.
- MARTÍNEZ BONAFE, J. y cols. (2003) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. Editorial Graó.

- 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.
- MARTÍNEZ NEGREIRA, D. (1997) *Proceso de socialización en las habilidades sociales*. www.monografias.com.
- MARTÍNEZ, M. y Puig Rovira, J. M^a (coord.) (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó.
- MARTÍNEZ, M; Buxarrais, M^a R.; Carrillo, I; López, S.; Paya, M. (1993) «¿Se pueden secuenciar las actitudes?». *Aula de innovación educativa. Monográfico: la secuenciación de contenidos*. Núm. 10. Enero. Págs. 34–37.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y Buxarrais Estrada, M^a R. (1998) «La Universidad como espacio de aprendizaje ético». *Revista Aula*. Núm. 70. Mayo. Barcelona.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1998) «La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 275. Diciembre.
- MARTÍNEZ RUIZ, N. y Sauleda Parés, M^a A. (2001) «Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información». *Revista de Pedagogía. Bordón*. Vol. 53. Núm. 4. Págs. 31–55.
- MASSÓ, M. F. (2001) *Ponte a vivir: valores y autoestima*. Madrid. Ediciones Eneida.
- MAYER, R. E. (1986) *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*.

Barcelona. Paidós

- McCLELLAND, D. C., Atkinson, J. M., Clark, R.A., & Lowell, E. C. (1953) *The achievement Motive*. New Cork. Appleton-Century-Crofts.
- McKENAN, J. (2001) *Investigación acción y currículo*. Madrid. Ediciones Morata.
- MEINEL, K. y Schnabel, G. (1988) *Teoría del movimiento humano: motricidad deportiva*. Buenos Aires. Stadium.
- MÉNDEZ GARCÍA, J. M^a (1998) *Valores éticos*. Madrid. Editorial Reyes Magos.
- MENDOZA, R.; Sagrera, M. R. y Batista, J. M. (1994) *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986–1990)*. Madrid. Consejo Superior de Deportes.
- MERCURIALIS, G. (1973) *De arte gimnástica*. Madrid. INEF.
- MICHELSON, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P.; Kazdin, A. E. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona. Martínez Roca.
- MILL, S. (1999) *El utilitarismo*. Madrid. Alianza Editorial.
- MILES, M. y Huberman, A. (1984) *Qualitative data anlysis*. London. Sage Pab.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2003) *La importancia de cuidar la autoestima*. Escuela de Padres. Orientación Familiar. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Madrid.
- MOLINA, E. (1993) *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.
- MONEREO, C. y Castelló, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona. EDEBÉ.
- MONTANELLI, I. (1974) *Historia de los griegos*. Barcelona. Plaza y Janes.
- MORAL, F. y Mateos, A. (2002) *El cambio en las actitudes y valores de los jóvenes*. Madrid. Editorial NIPO.
- MORALES DEL MORAL, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2000) *Diccionario temático de los deportes*. Málaga. Editorial Aguval.
- MORENO, J. L. (1969) *Psychodrama*. Vol. 3. Beacon. New York. Beacon House.

MORENO OLMEDILLA, J. M. (2001) *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Foro de Debate.

MOSSTON, M. (1981) *La enseñanza de la educación física*. Barcelona. Paidós.

MUÑOZ, A.; Trianes, M. V. y Jiménez, M. (1994) «Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo curriculum educativo». *Infancia y Sociedad*. Núm. 24. Págs. 49–78.

MUÑOZ, A.; Trianes, M. V. y Jiménez, M. (1996) «Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa». *Apuntes de Psicología*. Núm. 47. Págs. 81–97.

N

NARGANES ROBAS, J. C. y Borrego, J. C. (1989) *La educación física en el ciclo superior*. Cádiz. Diputación de Cádiz.

NARI, M^a H (1996) *Los derechos humanos, un horizonte ético*. Cap. 3 «Ser y quehacer de la educación en derechos humanos». Montevideo. SERPAJ.

NELSON, K. (1988) *El descubrimiento del sentido. La adquisición del conocimiento compartido*. Madrid. Alianza Editorial.

NIETZSCHE, F. W. 1995) *Así habló Zarathustra. (2 de los virtuosos)*. RBA Coleccionables S.A.

NIETZSCHE, F. W. (1998) «La voluntad de poder» en *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona. Península. 3^a ed. Traducción de J. C. Gentile.

NOVAK, J. D. y Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona.

Ediciones Martínez Roca.

NUÑEZ, J.C. y González-Pumariega, S. (1996) «Motivación y aprendizaje escolar». *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. Actas. Págs. 53–72.

NUTBEAN, D. (1986) *Glosario de promoción de salud*. Separata Técnica. Sevilla. Consejería de Salud.

O

OMEÑACA CILLA, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999) *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona. Paidotribo.

ONTORIA, A. (1994) *Mapas conceptuales; una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1986) *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. OMS. Ginebra.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1996) Documento «*Iniciativa Mundial de Salud Escolar*».

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1998) *El fomento de la actividad física en y mediante las escuelas*. Informe de una reunión de la OMS. Esbjerg, Dinamarca. 25 a 27 mayo 1998.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002) Ponencia Marco *Por tu salud muévete*. Día Mundial de la Salud.

ORLICK, T. (1986) *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid. Popular.

ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona. Paidotribo.

ORTEGA, P. y Mínguez, R. (1991) «La comunidad justa como modelo de educación moral». *PAD'E*. Núm. 1 (2). Pág. 161.

ORTEGA, P. y cols. (1994) *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia .Nau Libres.

ORTEGA, P. y Mínguez, R. (2001) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós.

ORTIZ CAMACHO, M^a M. (2002) *Expresión corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

OSGOOD, C.E. et al (1957) *The measurement of meaning*. Illinois. University of Illinois Press.

P

PALLARÉS MARTÍN, M. I (1978) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

PALOMARES CUADROS, J. (2003a) *Motivaciones, hábitos y uso de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

PALOMARES CUADROS, J. (2003b) «Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Prácticas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico». *www.efdeportes.com*. Núm. 52. Agosto, 2003.

PALOMARES CUADROS, J. (2003c) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada. Reprodigital.

PANTOJA, L. (1986) *La autorregulación científica de la conducta: Teoría y técnicas aplicadas a la terapia y la educación*. Bilbao. Universidad de Deusto.

PANTOJA, L. (1993) «Conducta moral y autorregulación en el marco de la educación». *Revista Educadores*. Vol. 35 (165). Enero-marzo. Págs. 65–80.

- PARDO, A. y Tapia, J. A. (1990) *Motivar en el Aula*. Madrid. UAM.
- PARLEBAS, P. (1988) *Elementos de sociología del deporte*. Málaga. Unisport.
- PASCUAL, A. (1988) *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid. Cepe Edse.
- PASCUAL, A. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid. Nancea.
- PASNAU, R. O. (1987) «Los trastornos de ansiedad» en R. O. Pasnau (ed.) *Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de ansiedad*. Madrid. Laboratorios Upjohn.
- PATE, R. (1983) «A new definition of youth fitness». *The Physician and Sportsmedicine*. Núm. 11, 4. Pág. 80 y ss.
- PAYÁ SÁNCHEZ, M. (1997) *La educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao. Desclee De Brouwer.
- PEARSON, L. B. (1992) *Conferencia Responsabilidad*. Miembro Asamblea General de la ONU. Actas Séptima Asamblea.
- PEIRÓ VELERT, C. (1999) «La teoría de las perspectivas de meta: un estudio sobre los climas motivacionales». *Revista de Psicología Social aplicada*. Núm. 9, 1. Págs. 25–44.
- PÉREZ LÓPEZ, I. y Delgado Fernández, M. (2002) *La salud en secundaria desde la educación física*. Barcelona. INDE.
- PÉREZ REDONDO, T. y Stangegaard, M. (2000) «Programa de actividad física y salud: diseño y puesta en práctica. Una propuesta para llevar a la práctica en el bloque de contenidos de Condición Física y Salud» en Salinas García, F. (2000) *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- PÉREZ SAMANIEGO, V. y Devís Devís, J. (2003) «La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado». *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte*. Núm. 10.
- PÉREZ SASTRE, E. J. (1992) «A vueltas con el malestar docente». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 208. Noviembre.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997) «Cómo educar para la democracia». *Estrategias educativas*. Madrid. Popular.
- PÉREZ DEL VILLAR RUIZ, M. J. y Torres Medina, C. (1999) *Dinámica de grupos en formación de formadores: Casos prácticos*. Barcelona. Herder.

- PÉREZ TAPIA, J. A. (2001) *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid. Editorial Trotta.
- PERIÓDICO IDEAL DE GRANADA de jueves 11 de octubre de 2001.
- PETERS, R. S. (1987) Forma y contenido de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F.
- PIAGET, J. (1984) *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Martínez Roca. Versión original de 1932.
- PIEPER, A. M. (1990) *Ética y Moral*. Barcelona. Crítica.
- PIERON, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid. Gymnos.
- PIERON, M. (1998) «Perspectivas de la Educación Física en el siglo XXI» en J. H. Hernández y col. (eds.) *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas. ACCAFIDE. Págs. 19–45.
- PIGORS, P. y Myers, Ch. A. (1979) *Administración de Personal*. México. Editorial Continental.
- PLA LEÓN, R. (1997) «La filosofía y los valores. Notas polémicas para un tema de actualidad». *Umbral, Revista cultural*. Santa Clara. Núm. 0. mpla@uclv.etecsa.cu.
- PLATÓN (2002) *Diálogos*. Madrid. Editorial Alba.
- PLINIO (2002) *Epístolas*, 8, 14, 4-6. Madrid. Editorial Alba. Traducción de J. Guillén.
- POLEO, L. y col. (1990) *La alternativa del juego II. Juegos y dinámica en*

Educación para la paz. Torrelavega. Editado por los autores.

POWER, R.; Clarck, A.; Higgins, A.; Kohlberg, L. (1989) *Lawrence Kohlberg approach to moral education*. New Cork. Columbia University Press.

PRADA MÁRQUEZ, Blanca Inés (2003) *Epistemología, Diversidad, Ética y valores (Ensayos)*. Bucaramanga, Colombia. Publicaciones UIS.

PRAT GRAU, M. y Soler Prat, S. (2002) «Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Núm. 5 (2).

PRAT GRAU, M. y Soler Prat, S. (2003) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte : reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona. INDE Publicaciones.

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO «AVE MARÍA-SANCRISTÓBAL» de Granada.

PROYECTO DE ESCUELAS HERMANADAS (2003) Ciudad Lincoln. Argentina.
www.ciudadlincoln.com.ar.

PUELLES, A. M. (1995) *El valor de la libertad*. Madrid. Rialp.

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^a y Martínez, M. (1989) *Educación*. Barcelona. Alertes.

PUIG ROVIRA, J. M^a (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. Piados.

PUIG ROVIRA, J. M^a. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria. Cuadernos de educación*. Núm. 17. Barcelona. Horsori.

Puig Rovira, J. M^a. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona. ICE/ Horsori

PUIG ROVIRA, J. M. y Martínez Marín, M. (1989) *La educación moral y democracia*. Barcelona. Alertes.

PUIG ROVIRA, J. M^a y Martín, X. (1998) *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona. Edebé.

PUIG ROVIRA, J. M^a y Trilla Bernet, J. (2001) «La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 240. Págs. 14–18.

PULGARÍN MEDINA, M^a C. (2000) «La infancia y el deporte. Perspectivas desde el punto de vista de la Psicología». *Revista Digital*. Año 5. Núm. 18. Buenos Aires. Febrero 2000.

PURKEY, W. W. (1970) *Self-concept and school achievement*. USA. Prentice-Hall.

Q

QUILES SEBASTIÁN, M^a J. (2002) *Taller de mejora de la autoestima*.

QUINTANA, J. M^a (1996) «Educación moral y valores» en *Revista de Ciencias de la Educación*. Núm. 166. Págs. 291–292.

QUIRÓNS PÉREZ, V. (1999) «Actuación psicomotriz ante la Expresión y Comunicación desadaptada en la infancia» en Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999) *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

R

RAJADELL, N. (1995) «Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores (ser)» Capítulo 14 en Pío, A.; Medina, A. y De la Torre, S. (1995) *Didáctica General. Modelos y estrategias para la intervención social*.

RAMÍREZ DE ARELLANO, B. (2001) «Tranqui, vive deportivamente». *Revista. Aula*. Núm. 91. Págs. 20–23.

- RAMO TRAVER, Z. y Gutiérrez Ballarín, R. (1995) *La evaluación en la educación primaria. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española. Págs. 44–257.
- RAMOS GARCÍA, A. (2000) «Integración y actividad física» en Salinas García, F. (2000) *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- RATHS, L.; Harmin, M.; Simon, S. (1967) *El sentido de los valores en la enseñanza*. México. Utema.
- RAWLS, J. (1978) *Teoría de la justicia*. Madrid. FCE.
- RELEER, D. L. (1998) «Expert panels disagree on medical treatments. The Chronicle of Higher Education». Núm. 44 (43), A13-A14. 8 de febrero de 1999 en <http://proquest.umi.com/pqdweb>.
- REICHARDT, Ch. y Cook, T. (1986) *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- REAL DECRETO 1007/1990, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- RED TELEMÁTICA AVERROES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. «Temas Transversales».
- RIOUX, G. y Chappuis, R. (1979) *La cohesión del equipo*. Valladolid. Editorial Miñón.
- ROBINSON, J. A., y Hawpe, L. (1986) «Narrative thinking as a heuristic process» en T. R. Sarbin, *Narrative*.
- ROCA VILLANUEVA, E. (2004) *¿Cómo mejorar tus habilidades sociales?* Valencia. Edita ACDE.
- RODINO, A. M^a (1999) «La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina» en *Revista IIDH*. Núm. 29. Enero-junio 1999. Págs. 103–114.
- RODRIGO, M. J. y otros (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor. Pág. 84.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, P. L. (1998) *Fundamentos del esfuerzo físico como base de una adecuada sistematización*. Barcelona. PPU. S.A.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. (2001) «La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual». *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 7. Núm. 34. Abril de 2001.

- RODRÍGUEZ, G.; Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1994) *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros*. Madrid. Narcea.
- RODRÍGUEZ MARÍN, R. (1993) «Reflexiones sobre educación para la salud. Propuesta de intervención» en *Sesiones para la salud*. Núm. 5. Pág. 2 y ss.
- ROGERS, C. (1982) *El proceso de convertirse en persona*. Madrid. Paidós.
- ROGER, C. y Rosenberg, C. (1981) *La persona como centro*. Barcelona. Editorial Herder.
- ROJAS, E. (2002) *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid. Editorial Temas de Hoy.
- ROMÁN PÉREZ, M y Díez López, E. (1994) *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid. EOS.
- ROMERO CEREZO, C. (1995) *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Granada. Universidad de Granada.
- ROMERO CEREZO, C. (1998) «Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo» en Guillén del Castillo, M. (coord.) *Curso de actualización en didáctica y E. F. para postgraduados universitarios*. Vol II. Córdoba. IAD y Cajasur.
- ROMERO CEREZO, C. y CEPERO GONZÁLEZ, M. (2002) *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en educación física*. Granada.

Grupo Editorial Universitario.

ROMERO MARTÍN, R. (1999a) «Expresión corporal: cuerpo, movimiento y sentimiento» en Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999) *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

ROMERO MARTÍN, R. (1999b) «La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la Educación Física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma» en Linares Girela, Daniel; Zurita Molina, Félix e Iniesta Molina, Jesús Alfredo (coord.) (1999) *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

ROSALES, A. (2004) «Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física». *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 10. Núm. 75. Agosto de 2004.

ROSENBERG, M. (1965) *Society and the Adolescent Self Image*. Princenton. N. J. Princenton University Press.

ROZENBLUM DE HOROWITZ, S. (1998) *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires. Aique.

RUBIO CARRACEDO, J. (1992) Educación moral. En Vidal, M. *Conceptos fundamentales de ética teológica*. Valladolid. Editorial Trotta.

RUBIO CARRACEDO, J. (1987) *El hombre y la Ética*. Barcelona. Anthopos. Págs. 153–203.

RUBIO CARRACEDO, J. (1989) «La psicología moral, de Piaget a Kohlberg» en Camps, V. (ed.), *Historia de ética*. Vol. 3. Barcelona. Critica. Pág. 518.

RUIZ, M. (2003) *La educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona. Ariel.

RUIZ CORBELLÀ, M. (cord.) (2003) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona. Ariel.

RUIZ PAZ, M. (1999) «Mesa Redonda. La vida escolar: convivencia y disciplina. Participación de la comunidad educativa». Jornadas: *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. 9 de diciembre.

RUIZ PÉREZ, L. M. (1994) *Deporte y Aprendizaje, procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid. Aprendizaje Visor.

RYAN, K. (1992) «La educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela». *Revista Española de Pedagogía*. Núm. 191. Págs. 45 y 46.

S

- SÁDABA, J. (2004) *La Ética contada con sencillez*. Madrid. Editorial Maeva.
- SÁENZ LÓPEZ BUÑUEL, P.; Ibáñez Godoy, S.; Giménez Fuentes Guerra, F. J. (1999) «La motivación en las clases de Educación Física». *Revista Digital de Educación Física*. Año 4. Núm. 17. Diciembre 1999.
- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, P. y Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2000) «Diseño, selección y evaluación de las tareas motrices en Educación Física». *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 5. Núm. 21. Mayo 2000.
- SALLERAS, M. y cols. (1985) *Educación y promoción de la salud*. www.ua-cc.org/educacion3.jsp.
- SÁNCHEZ, E. (1992) *Coeducación: temas transversales del currículo*. Sevilla. CEJA.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996) *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1999) «El Concepto de Salud, su Relación con la Actividad Física y la Educación Física Orientada hacia la Salud». *Revista Áskesis*. Núm. 6. Págs. 17–34.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, J. A. (2002) *El estudio de casos*. Madrid. ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- SAN MARTÍN, H. (2004) *Metodología de la Educación. El proceso de enseñanza*. www.perso.wanadoo.es.
- Santos Guerra, M. A. (1996) *Democracia Escolar o el Problema de la Nieve*

- Frita*, en *Volver a Pensar la Educación*, vol. 1, Madrid. Editorial Morata.
- SAÑA, H. (1997) *Valores libertarios, el robo a la juventud*. Barcelona. Espiral.
- SATIR, V. (2002) *Vivir para Crecer*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- SAVATER, F. (1994) *Ética para Amador*. Buenos Aires. Editorial Ariel.
- SAVATER, F. (2002) *Invitación a la ética*. Barcelona. Planeta de Agostan.
- SAVATER, F. (2003) *El valor de educar*. Barcelona. Editorial Ariel.
- SCHELER, M. (1942) «Ética». *Revista de Occidente*. Madrid.
- SCHELER, M. (1942) *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. Argentina. Editorial Losada, S.A. Traducción de José Gaos.
- SEEDHOUSE, D. (1986) *The Foundations for Achievement*. Chichester. John Wiley & Sons.
- SEIRULO VARGAS, F. (1999) «Valores educativos del deporte» en Blázquez Sánchez, D. (coord.) *El deporte escolar y la iniciación deportiva*. Zaragoza. INDE Publicaciones.
- SICILIA CAMACHO, A. (2001) *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física*. Sevilla. Wanceulen.
- SICILIA CAMACHO, A. y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza. INDE Publicaciones.
- SIEDENTOP, D. (1998) *Aprender a enseñar la Educación Física*. Capítulo IX. «Hacia una educación Física humanista: la ética en el gimnasio». Zaragoza. INDE Publicaciones.
- SINGER, P. (2003) *Ética práctica*. Barcelona. Ariel.
- SLAVIN, R. (1990) *Cooperative Learning Theory, research and practice*. Boston. Allyn and Bacon.
- SMORTI, A. (2001) *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla. Mergablum.
- SPINOZA, B. (2002) *Ética*. Barcelona. RBA Coleccionables. S.A.
- SOLÁ, J. V. (2004) *Psicología de la educación para padres y profesionales*. www.PsicoPedagogía.com.
- SOLÉ, I. (1977) «Reforma y trabajo en grupo». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 225. Págs. 50–53.

SPRADLEY, J. P. (1979) «The Ethnographic Interview». *Holt*. New York. Rinehart and Wiston. STEPHARD, R. J. (1984) «Physical activity and "wellness" of the child» en R. A. Boileau (Ed.) *Advances in Pediatric Sport Sciences*. Vol. 1. Champaign. Human Kinetics. Págs. 1–27.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.

STERN, W. (1951) *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires. Paidós.

STRIEGEL-MOORE, R. y Slaikou, K, (1993) «Glosario de técnicas de terapia en crisis» en Slaikou K, *Intervención en crisis*. México. El Manual Moderno.

SUCHODOLSKI, B. (1981) «Educación para el futuro». *Cuadernos de pedagogía*. Noviembre.

T

TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

TEJADA, J. (2001) *Didáctica-curriculum: diseño-desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona. Oikos. Tau.

TERCEDOR SÁNCHEZ, P. (1998) *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

TERCEDOR SÁNCHEZ, P. y cols. (1998) «La promoción de la actividad física orientada hacia la salud. Un camino por hacer» en *Motricidad*. Núm. 4.

Págs. 203–207.

TERCEDOR SÁNCHEZ, P. (2001) *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla. Wanceulen.

TERRADAS, J. (1979) *Ecología y Educación Ambiental*. Barcelona. Omega.

TIERNO JIMÉNEZ, B. (1994) *Valores Humanos*. Primer Volumen. Madrid. Taller Editores. S.A.

TIERNO JIMÉNEZ, B. (1998) *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid. Ediciones Temas de hoy.

TIERNO JIMÉNEZ, B. (2000) *Saber educar, guía para padres y profesores*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy. S.A.

TIERNO JIMÉNEZ, B. (2000) *El fracaso escolar*. Escuela de padres. La Familia.Info.

TORRE GÓMEZ, E. (1998) *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

TORRES CAMPOS, J. A. y cols. (1999) «Las dramatizaciones colectivas como instrumentos curriculares favorecedores de recreación y creatividad» en Linares Girela, Daniel (coord.) (1999) *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

TORRES GUERRERO, J. (1993) *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Tomo II. Tema 16. Granada. Calcamonía.

TORRES GUERRERO, J. (1996) *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

TORRES GUERRERO, J. (1996) *El Departamento de Educación Física como dinamizador del Segundo Tiempo Pedagógico. Dinamización deportiva en el centro escolar*. Córdoba. IAD-Diputación Provincial de Córdoba.

TORRES GUERRERO, Juan (1999) *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.

TORRES GUERRERO, J. (2000) «Dinámica de los esfuerzos en condición física y salud» en Salinas García, F. (coord.) *La actividad física y su práctica orientada hacia la salud*. Granada. Grupo Editorial Universitario. Págs. 71–82.

TORRES GUERRERO, J. (2000) «El mundo cinagético como actividad físico-deportiva» en Linares Girela, D.; Zurita Molina, F. y Rescalvo Santandren, J. R. (Coord.) *Actividades Cinagéticas. Conservación del*

habitat e influencia en la actividad físico-deportiva. Granada. Grupo Editorial Universitario.

TORRES GUERRERO, J. (2002) «Educar en valores a través de las actividades físicas y deportivas. Una propuesta didáctica» en *Actas del II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas. Sevilla. Pág. 22 y ss.

TORRES GUERRERO, J. (2004) «Un nuevo marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna» en *Actas del III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas. Sevilla. Pág. 78 y ss.

TORRES GUERRERO, J.; Arráez Martínez, J. M.; Rivera García, E.; Merino Díaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994) *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada. Proyecto Sur-Rosillo's.

TORRES GUERRERO, J. y Delgado Fernández, M. (1998) «Actividad física para la salud y el tiempo libre». *Revista Apef*. Núms. 22, 23 y 24. Pág. 16 y ss.

TORRES GUERRERO, J. y Rivera García, E. (1998) Indicadores de salud dinámica en los centros escolares. *Revista de Educación*. Núm. 11. Págs. 15–35.

TREPAT DE FRANCISCO, D. (1999) «La educación en valores a través de la iniciación deportiva» en Blázquez Sánchez, D. (coord.) (1999) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE Publicaciones.

TRIGO AZA, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional al curriculum de E.F.* Barcelona. Paidotribo.

TRILLA BERNET, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona. Paidós.

TUROFF, M., & HILTZ, S. R. (1999) «Computer based Delphi processes» capítulo en Adler, M., & Ziglio, E. (Eds.) *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London. Kingsley.

TURNER, J. C. (1982) «Towards a cognitive redefinition of the social group» en San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona. Aljibe. Pág. 73.

TUVILLA RAYO, J. (1998) *Educación en los derechos humanos: propuestas dinámicas para educar en la paz*. Madrid. CCS.

U

ULRICH, B. (1987) *La sociedad del riesgo*. Barcelona. Paidós.

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

V

VALLE LEÓN, M. I. (2002) «Sobre competencias laborales». *Ilustrados.com*.

VARELA, J. (1991) «Los métodos de consenso en el sector sanitario». *Gaceta sanitaria*. Núm. 5 (24). Págs. 114–116.

VATIMO, G. (1986) *El fin de la modernidad*. Barcelona. Gedisa.

VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989) *La educación física en la educación*. Madrid. Editorial Gymnos.

VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1999) *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid. Editorial Síntesis.

VÁZQUEZ GONZÁLEZ, M. (2002) «Actualidad de los valores y las actitudes en educación». *Revista Universitaria Liceo*. Núm. 6. Págs. 34–37.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996) «Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa». *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol. 3. Núm. 2. Págs. 4–13.

VELÁZQUEZ-BUENDÍA, R. y Fernández Álvarez, J. L. (2004) «Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en Educación Física» en J. L.

Hernández Álvarez y R. Velázquez (Coord.) *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona. Graó.

VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2001) «Educación Física para la Paz. Una propuesta posible». *Revista Digital*. Buenos Aires. Año 7. Núm. 36. Mayo de 2001.

VERGARA, D. (1995) *La educación física en la escuela*. Santa Fe de Bogotá. Editorial Navegraf.

VIDAL, M. (1996) *La estimativa moral. Propuestas para la educación ética*. Madrid. PPC.

VIDAL, M. (2000) *Derechos y libertades hoy*. Madrid. Anagrama.

VILLORO, L. (1982) *Crear, saber, conocer*. México. Siglo XXI.

VIREL, A. (1985) *Vocabulario de psicoterapias*. Barcelona. Gedisa.

VOLI, F. (2004) *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid. Editorial PPC.

W

Walker, R. (1983) «La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos» en W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Nancea. Págs. 42–82.

WALTON, S. (1997) *Sentimiento, pérdida de autocontrol*. www.mywhatever.com.

WANDZILACK, T. (1985) «Values development through Physical Education and

«Athletics». *Rev. Queso*. Núm. 37. Págs. 176–185.

WEBER, M. (2002) *Economía y Sociedad*. (Traducida del alemán) Madrid. Fondo de Cultura Económica de España.

WILMORE, J. y Costill, D. (1994) *Physiology of Sport and Exercise*. Illinois. USA. ED, HK.

WILSON, J.; WILLIAMS, N. y SUGARMANN, B. (1967) *Introduction to moral Education*. Marmondworth.

WYNNE, E. A. y RYAN, K. (1993) *Reclaiming our Schools. A Handbook on Teaching Character, Academics, and Discipline*. New York. Macmillan.

WOLSK, D. (1975) «Un método pedagógico centrado en la experiencia». *Estudios y documentos de educación*. Núm. 17. Paris. UNESCO.

VV AA (1975) Primer simposio sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid.

VV AA (2004) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Biblioteca Nueva. Capítulo primero «Teoría Curricular y Didáctica de la Educación Física». Pág. 58.

Y

YARCE, J. (2004) *Valor para vivir los valores*. Bogotá. Editorial Norma.

YINGER, R. J. y Clark. C. M. (1988) *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante. Ediciones Marfil.

Z

ZABALZA, M. A. (1987; 1991) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.

ZUBIRI, X. (1986) *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza Editorial.

ZURITA MOLINA, F. (1998) *Didáctica de los deportes individuales*. Granada. Proyecto Sur.

Direcciones electrónicas:

<http://www.cibernous.com/autores/kant/index.html>

<http://www.magma-net.com.ar/habermas.htm>

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

<http://www.profesionales-etica.org/>

<http://www//denisantana.denisantana@cantv.net>

<http://www.ciudadlincoln.com.ar>

<http://www.gmistrat.com.ar/areastematicas/filosofia/diccionario/a.html#a>

<http://www.livingvalues.net/espanol/valores/responsabilidad.htm>

<http://www.ciudadfutura.com/psico>

<http://www.EncuentraNetworks.elqueencuentra.com>

<http://www.efdeportes.com>

<http://www.ua-cc.org/educacion3.jsp>

<http://www.senderi.org/sendcast/but14cast/editorial>

<http://www.PsicoPedagogía.com>

<http://www.monografias.com>

<http://proquest.umi.com/pqdweb>

http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.htm

<http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

ANEXOS

ANEXO 1: MODELO DE CUESTIONARIO

ANEXO 2: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

ANEXO 1: MODELO DE CUESTIONARIO



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

CUESTIONARIO

TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR.

I. PRESENTACIÓN:

Estimado alumno/a:

Te pedimos tu colaboración para completar este cuestionario sobre transmisión y adquisición de valores, en las clases de Educación Física, por parte de los alumnos de 1º de E.S.O. Este cuestionario es anónimo, por lo que no tienes que escribir tu nombre; lo que garantiza que nadie de tu clase, ni del colegio conocerá tus respuestas. Sí te rogamos que contestes de forma individual y **sincera**; hecho que te agradecemos de antemano.

A continuación te exponemos algunas **recomendaciones para realizar el cuestionario**:

1. Todas las respuestas son válidas, no hay unas alternativas mejores que otras; eso quiere decir que puedes responder sin temor a equivocarte.
2. Antes de contestar asegúrate de que comprendes claramente la pregunta, después respóndela con toda tranquilidad.
3. Hay varios tipos de preguntas que tendrás que contestar según se indique al inicio de cada una.
4. Si tienes alguna duda levanta la mano y te la aclararemos gustosamente.
5. Recuerda que debes contestar siempre con la mayor sinceridad.
6. Cuando termines, entrega este cuestionario a tu profesor.

GRACIAS POR TU COLABORACION.

BLOQUE N°1

II. INFORMACIÓN GENERAL.

1. Fecha de nacimiento: ____ - ____ - ____

2. ¿Qué eres? :

Un Chico.

Una Chica.

3. ¿Con quién vives?:

Con mis padres.

Con uno de ellos.

Con otros familiares.

Casa de acogida (Aldeas Infantiles o similar). ¿Cuál?: _____

4. ¿Qué trabajo tienen tus padres?

Tu padre. _____

Tu madre. _____

5. Indica el número de hermanos/as que tienes, su edad, sexo, si trabajan o no y cual es su trabajo en caso de que lo hagan. Rodea con un círculo el lugar que ocupas.

Lugar que ocupas	Edades	Sexo		¿Trabajan?		Trabajo
		Hombre	Mujer	Sí	No	
1º						
2º		H	M	Sí	No	
3º		H	M	Sí	No	
4º		H	M	Sí	No	
5º		H	M	Sí	No	
6º		H	M	Sí	No	
más		H	M	Sí	No	

6. Número de personas que conviven en el hogar

Número de personas que conviven en el hogar. (Padre, madre, hermanos, abuelos, otros).	
1	<input type="checkbox"/> Padre. <input type="checkbox"/> Madre.
2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Abuelos.
3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Hermanos/as.
4	<input type="checkbox"/> Otros:
5	<input type="checkbox"/> Otros:
6	<input type="checkbox"/> Otros:
Total personas	

7. ¿Vives en el mismo barrio de tu colegio?.

- Si
 No. ¿Cuál? _____

8. Con quién sueles pasar la mayor parte del tiempo libre cuando sales de clase?. Elige tres opciones y ponlas por orden de prioridad. (1º si es la primera-2º si es la segunda-3º si es la tercera.)

- Solo.
 Con mis padres.
 Con mis hermanos/as.
 Con mis amigos.
 Con mis monitores.
 Otros familiares.
 Otras opciones. ¿cuál?: _____

9. ¿Por qué razones estas estudiando? Elige tres opciones y ponlas por orden. (1º-2º-3º).

- Es obligatorio.
 Es lo que quiere mi familia.
 Para obtener un título.
 Para no irme a trabajar.
 Es el único camino para ganar dinero.
 Para conseguir un mayor prestigio social.
 Porque están mis amigos.
 Para ser una persona de provecho.
 Otras. _____

10. ¿Dónde sueles pasar la mayor parte de tu tiempo libre?. Elige tres opciones y ponlas por orden de prioridad. (1º-2º-3º).

- En mi casa.
 En la calle, en el barrio.
 En instalaciones deportivas.
 En casa de otros familiares.
 En casa de mis vecinos.
 En la biblioteca o salas de estudio.
 En salas de juego.
 En ciber-cafés.
 Otras. ¿Cuál?: _____

11. Marca con una “X” las tres asignaturas que te hayan transmitido más cosas buenas desde el punto de vista humano; sobre educación de los valores. (normas, actitudes y hábitos).

Enuméralas por orden de preferencia:

- Pon 1ª en el cuadro que corresponde a la asignatura que creas que más cosas se te han transmitido referidas a normas, actitudes, hábitos y valores.
- Pon 2ª en el cuadro de la asignatura que creas que ocupa el 2º lugar en cuanto a la transmisión de aspectos referidos a normas, actitudes, hábitos y valores.
- Pon 3ª en el cuadro de la asignatura que creas que ocupa el 3º lugar en cuanto a la transmisión de aspectos referidos a normas, actitudes, hábitos y valores.

Marca solo las casillas de la columna de la izquierda (6º de Primaria) si haces el cuestionario al principio de curso o señala las casillas de la derecha (referidas a 1º de E.S.O), si realizas el cuestionario al final del curso

6º DE PRIMARIA.	1º DE E.S.O.
<input type="checkbox"/> Matemáticas.	<input type="checkbox"/> Matemáticas.
<input type="checkbox"/> Lengua Castellana y Literatura.	<input type="checkbox"/> Lengua Castellana y Literatura.
<input type="checkbox"/> Lengua Extranjera. (Inglés).	<input type="checkbox"/> Lengua Extranjera. <input type="checkbox"/> Inglés. <input type="checkbox"/> Francés.
<input type="checkbox"/> Educación Artística. <input type="checkbox"/> Música.	<input type="checkbox"/> Tecnología.
<input type="checkbox"/> Conocimiento del Medio Natural y Social.	<input type="checkbox"/> Ciencias de la Naturaleza.
<input type="checkbox"/> Religión, <input type="checkbox"/> Ética, <input type="checkbox"/> Enseñanza Complement.	<input type="checkbox"/> Ciencias Sociales.
<input type="checkbox"/> Educación Física.	<input type="checkbox"/> Religión y Moral Católica.
<input type="checkbox"/> Tutoría.	<input type="checkbox"/> Educación Física.
	<input type="checkbox"/> Música.
	<input type="checkbox"/> Tutoría.
	<input type="checkbox"/> Educación Plástica y Visual
	<input type="checkbox"/> Enseñanza Complementaria.

BLOQUE N°2

III. CUESTIONARIO.

1.-

Anota rodeando con un círculo donde creas conveniente, en las casillas numeradas de la derecha, sabiendo que:

- Debes pensar la respuesta y no contestar hasta que estés seguro.
- Solo puedes poner un círculo “O” en una sola de las casillas de la derecha de cada una de las preguntas.
- Si te equivocas tacha la pregunta con una “X” y vuelve a rodear la que tú creas.
- Las casillas de la derecha coinciden con las siguientes valoraciones:

- No, Nunca.
- Rara vez.
- Algunas veces.
- Bastantes veces.
- La mayoría de las veces.
- Sí, Siempre.

1	Colaboro en la recogida del material.	1	2	3	4	5	6
2	Ayudo a colocar el material en el almacén después del trabajo.	1	2	3	4	5	6
3	Llevo un seguimiento individual de mi trabajo en E.F.	1	2	3	4	5	6
4	Tengo cuidado en dejar ordenadas las cosas después de usarlas.	1	2	3	4	5	6
5	Suelo realizar las tareas que me encomiendan.	1	2	3	4	5	6
6	Ayudo por iniciativa propia sin que me lo soliciten.	1	2	3	4	5	6
7	Pido el turno para hablar y espero que me toque.	1	2	3	4	5	6
8	Trabajo más cuando no está presente el profesor.	1	2	3	4	5	6
9	Comienzo y termino las tareas que tengo a la hora prevista.	1	2	3	4	5	6
10	Estoy atento a las actividades que realizamos en clase.	1	2	3	4	5	6

11	Escucho y dialogo para intercambiar puntos de vista.	1	2	3	4	5	6
12	Participo en las tareas de forma correcta y apropiada.	1	2	3	4	5	6
13	Tengo continuidad en las tareas y en el trabajo.	1	2	3	4	5	6
14	Soy puntual en la entrada a clase.	1	2	3	4	5	6
15	Doy la cara cuando me descubren una travesura.	1	2	3	4	5	6
16	Llevo un control de mi comportamiento en Educación Física.	1	2	3	4	5	6
17	Cuando el profesor me orienta sobre algo que hago mal, rectifico.	1	2	3	4	5	6
18	Admito mis errores.	1	2	3	4	5	6
19	Pregunto lo que no entiendo.	1	2	3	4	5	6
20	Intento hacer las cosas cada vez mejor.	1	2	3	4	5	6

21	Acepto el equipo que me toca o me asignan.	1	2	3	4	5	6
22	Evito enfadarme cuando otro compañero/a no cumple las normas.	1	2	3	4	5	6
23	Entiendo que lo importante es participar y no tanto ganar.	1	2	3	4	5	6
24	En los juegos deportivos intento ser legal, respetando las reglas.	1	2	3	4	5	6
25	Procuro convencer sanamente al compañero/a que no cumple las normas.	1	2	3	4	5	6

26	He comprobado que esforzándome consigo mejorar mi condición física.	1	2	3	4	5	6
27	Me preocupa cómo mejorar mi condición física.	1	2	3	4	5	6
28	Colaboro en la organización de las tareas.	1	2	3	4	5	6
29	Establezco propuestas de mejora de mi condición física.	1	2	3	4	5	6
30	Intento mejorar mi condición física.	1	2	3	4	5	6

31	Procuro colaborar con los compañeros/as más tímidos/as.	1	2	3	4	5	6
32	Procuro vencer mi timidez.	1	2	3	4	5	6
33	Me esfuerzo por hacer actividades de Expresión Corporal aunque no me gusten.	1	2	3	4	5	6
34	Evito gestos y actitudes para ridiculizar a los demás.	1	2	3	4	5	6
35	Intento integrar en clase a compañeros/as con dificultades de comunicación.	1	2	3	4	5	6

36	Las actividades relacionadas con la naturaleza las hacemos de forma compartida.	1	2	3	4	5	6
37	Procuro evitar encender un fuego en el campo por que sé el peligro que tiene.	1	2	3	4	5	6
38	Cuando salgo al campo recojo mis desperdicios.	1	2	3	4	5	6
39	Cuando voy al campo procuro dejarlo todo igual o mejor que cuando me lo encontré.	1	2	3	4	5	6
40	En E.F. tomo en serio las tareas relacionadas con la naturaleza.	1	2	3	4	5	6

2.-

✓ Te recordamos que las casillas de la derecha coinciden con las siguientes valoraciones:

1. No, Nunca.
2. Rara vez.
3. Algunas veces.
4. Bastantes veces.
5. La mayoría de las veces.
6. Sí, Siempre.

41	Tomo todas las decisiones por mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6
42	Tomo la iniciativa aunque me equivoque.	1	2	3	4	5	6
43	Cuando comienzo una actividad generalmente pienso que me saldrá bien	1	2	3	4	5	6
44	Suelo exponer mis gustos y opiniones claramente.	1	2	3	4	5	6
45	Comento las noticias de prensa, radio y televisión.	1	2	3	4	5	6
46	Me acepto tal como soy.	1	2	3	4	5	6
47	Tengo mis propios criterios a la hora de vestir.	1	2	3	4	5	6
48	Realizo individualmente aquello que se me propone.	1	2	3	4	5	6
49	En las reuniones doy mi punto de vista sobre el tema a tratar.	1	2	3	4	5	6
50	Soluciono mis problemas yo mismo/a.	1	2	3	4	5	6

51	Me gusta aportar nuevas ideas al grupo.	1	2	3	4	5	6
52	Si mi profesor/a me dice que asuma una responsabilidad, lo hago.	1	2	3	4	5	6
53	Consulto con otros/as, cuando he de tomar decisiones importantes.	1	2	3	4	5	6
54	Mis amigos/as me ponen de ejemplo como persona habilidosa.	1	2	3	4	5	6
55	Estoy a gusto con las cosas que hago.	1	2	3	4	5	6
56	Hay cosas de mí que me agradan mucho.	1	2	3	4	5	6
57	Ante situaciones difíciles asumo el reto para superarme.	1	2	3	4	5	6
58	Creo que soy el que mejor forma física tiene de mis amigos/as.	1	2	3	4	5	6
59	Evito preocuparme de lo que la gente piense de mí.	1	2	3	4	5	6
60	Mis compañeros/as están muy contentos de ser amigos/as míos/as.	1	2	3	4	5	6

61	Mis compañeros/as me eligen de los primeros a la hora de hacer equipos.	1	2	3	4	5	6
62	Soy el mejor de mi clase en la práctica de los deportes.	1	2	3	4	5	6
63	Soy hábil a la hora de hacer actividades deportivas.	1	2	3	4	5	6
64	En las prácticas deportivas siento la aprobación de mis compañeros/as.	1	2	3	4	5	6
65	He mejorado jugando al fútbol y al voleibol.	1	2	3	4	5	6

66	Creo que tengo una condición física muy buena.	1	2	3	4	5	6
67	Cuando hago ejercicio suelo mejorar mi Condición Física.	1	2	3	4	5	6
68	Me siento muy capacitado/a para la actividad física.	1	2	3	4	5	6
69	A través de la actividad física consigo fácilmente amigos/as.	1	2	3	4	5	6
70	La gente piensa que tengo una buena Condición Física.	1	2	3	4	5	6

71	Me siento bien haciendo expresión corporal.	1	2	3	4	5	6
72	Me expreso delante de los demás con suma tranquilidad.	1	2	3	4	5	6
73	Me siento con ánimo por que creo que me voy a expresar bien.	1	2	3	4	5	6
74	Salgo a realizar cualquier representación aunque me ponga nervioso/a.	1	2	3	4	5	6
75	Intento relacionarme con los demás en expresión corporal.	1	2	3	4	5	6

76	Se me dan muy bien las actividades que tienen que ver con la naturaleza.	1	2	3	4	5	6
77	Conozco actividades para realizar en la naturaleza.	1	2	3	4	5	6
78	Me siento bien cuando realizo actividades de la naturaleza.	1	2	3	4	5	6
79	Me ocupo de conocer y practicar actividades relacionadas con la naturaleza.	1	2	3	4	5	6
80	Resisto con facilidad el cansancio, el calor, la sed, hambre...cuando hago actividades relacionadas con la naturaleza.	1	2	3	4	5	6

3.-

✓ Las casillas de la derecha coinciden con las siguientes valoraciones:

1. No, Nunca.
2. Rara vez.
3. Algunas veces.
4. Bastantes veces.
5. La mayoría de las veces.
6. Si, Siempre.

81	Cuido el material y las instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones.	1	2	3	4	5	6
82	Pido permiso al profesor antes de utilizar el material que está preparado para la clase.	1	2	3	4	5	6
83	Utilizo el material de la forma propuesta para las actividades de la sesión	1	2	3	4	5	6
84	Si veo que algún material se ha quedado olvidado en las pistas, lo recojo y yo mismo lo guardo.	1	2	3	4	5	6
85	Trato bien el material esté o no esté presente el profesor.	1	2	3	4	5	6

86	Procuro llamar a los compañero/as por su nombre, sin poner mote.	1	2	3	4	5	6
87	Tomo en serio las opiniones de los demás.	1	2	3	4	5	6
88	Me cuido de utilizar palabras ofensivas, gestos hirientes o de mal gusto.	1	2	3	4	5	6
89	Pido permiso para salir o entrar en clase.	1	2	3	4	5	6
90	Saludo al llegar a un sitio y me despido cuando me voy.	1	2	3	4	5	6
91	Hablo a los compañeros/as sin gritarles.	1	2	3	4	5	6
92	Pido perdón cuando me equivoco.	1	2	3	4	5	6
93	Acepto las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo.	1	2	3	4	5	6
94	Valoro y respeto a todos mis compañeros/as por igual.	1	2	3	4	5	6
95	Evito agredir a los demás.	1	2	3	4	5	6

96	Cumplo los acuerdos establecidos en clase.	1	2	3	4	5	6
97	Mantengo buenos modales durante las clases.	1	2	3	4	5	6
98	Guardo el turno establecido para hacer los ejercicios en clase.	1	2	3	4	5	6
99	Espero mi turno de palabra para hablar.	1	2	3	4	5	6
100	Acudo a donde está el profesor/a para que me indique el material a utilizar.	1	2	3	4	5	6

101	Evito interferir las actividades que están haciendo los compañeros/as.	1	2	3	4	5	6
102	Valoro y respeto las ejecuciones individuales de los compañeros/as.	1	2	3	4	5	6
103	Hago caso a las propuestas del profesor/a.	1	2	3	4	5	6
104	Estoy atento y sin molestar cuando el profesor/a explica las tareas.	1	2	3	4	5	6
105	Intento realizar las tareas lo mejor posible.	1	2	3	4	5	6
106	Evito molestar a los compañeros/as con cosas que no tienen que ver con la actividad propuesta por el profesor/a.	1	2	3	4	5	6

107	Valoro las ejecuciones que hago.	1	2	3	4	5	6
108	Me animo para que las cosas me salgan bien.	1	2	3	4	5	6
109	Suelo ver el lado positivo de las cosas.	1	2	3	4	5	6
110	Actúo conforme a lo que pienso.	1	2	3	4	5	6
111	Supero un fracaso con mucha facilidad.	1	2	3	4	5	6

112	Cumplo las normas de los juegos y deportes que practicamos.	1	2	3	4	5	6
113	Acepto en mi equipo a compañeros/as que juegan peor que yo.	1	2	3	4	5	6
114	Sé perder en los deportes.	1	2	3	4	5	6
115	Intento formar grupo con compañeros/as menos hábiles.	1	2	3	4	5	6
116	Sé ganar en los deportes.	1	2	3	4	5	6

117	Evito reírme de un compañero/a que tiene una Condición Física menor que la mía.	1	2	3	4	5	6
118	Evito ridiculizar a los demás cuando hay una cualidad física en la que sobresalgo.	1	2	3	4	5	6
119	Hago todas las tareas que se proponen para mejorar la condición física.	1	2	3	4	5	6
120	Estoy conforme cuando me toca hacer las tareas con quien no me agrada.	1	2	3	4	5	6
121	Valoro a los compañeros que tienen una Condición Física mejor que la mía.	1	2	3	4	5	6

122	Suelo participar en las actividades grupales.	1	2	3	4	5	6
123	Evito ridiculizar a los compañeros/as más vergonzosos/as.	1	2	3	4	5	6
124	Colaboro y acojo las propuestas de otros/as en clase de expresión corporal.	1	2	3	4	5	6
125	Admito a cualquier compañero/a (aunque no me agrade) en mi grupo.	1	2	3	4	5	6
126	Miro con naturalidad lo que hacen mis compañeros/as en Expresión Corporal.	1	2	3	4	5	6

127	Respeto los espacios comunitarios, los jardines públicos, plazas, parques, etc.	1	2	3	4	5	6
128	Trato bien los espacios naturales.	1	2	3	4	5	6
129	Evito molestar a los animales cuando voy al campo.	1	2	3	4	5	6
130	Hago uso de los contenedores de recogida de basura cuando voy al campo.	1	2	3	4	5	6
131	Respeto los árboles, plantas, flores... cuando voy al campo.	1	2	3	4	5	6

4.-

✓ Las casillas de la derecha coinciden con las siguientes valoraciones:

1. No, Nunca.
2. Rara vez.
3. Algunas veces.
4. Bastantes veces.
5. La mayoría de las veces.
6. Sí, Siempre.

132	Me preocupo de hacer ejercicio físico de forma habitual.	1	2	3	4	5	6
133	Me preocupo por mantener una alimentación sana y equilibrada.	1	2	3	4	5	6
134	Aprendo medidas para prevenir y tratar lesiones en los deportes.	1	2	3	4	5	6
135	Me preocupo por aprender primeros auxilios en la actividad física.	1	2	3	4	5	6
136	Cumplo las normas de seguridad cuando hago actividad física.	1	2	3	4	5	6
137	Cuido mi higiene personal.	1	2	3	4	5	6
138	Procuro asearme después de una clase de E. F.	1	2	3	4	5	6
139	Pido a los compañeros/as que tienen poca higiene que la cuiden.	1	2	3	4	5	6
140	Siento una sensación placentera cuando llega la hora de E. F.	1	2	3	4	5	6
141	Vengo a clase con vestimenta y material adecuado.	1	2	3	4	5	6

142	Evito gestos que puedan provocar lesiones a mí o a otros/as.	1	2	3	4	5	6
143	Llevo una vida sana y saludable.	1	2	3	4	5	6
144	Hago uso de los contenedores y papeleras de las pistas polideportivas.	1	2	3	4	5	6
145	Hago pruebas físicas en mi casa para apreciar mi mejora.	1	2	3	4	5	6
146	Evito el consumo de alcohol y otras drogas que perjudican mi salud para hacer actividad física.	1	2	3	4	5	6
147	Me tomo las pulsaciones para comprobar mi frecuencia cardiaca.	1	2	3	4	5	6
148	Utilizo ropa deportiva con una talla adecuada y en buen uso (estado).	1	2	3	4	5	6
149	Me hidrato (bebo agua) después de hacer actividad física.	1	2	3	4	5	6
150	Me divierto sanamente y lo paso bien en clase de E.F.	1	2	3	4	5	6
151	Evito fumar porque perjudica mi salud para hacer actividad física.	1	2	3	4	5	6

152	Hago un calentamiento antes de realizar cualquier actividad física.	1	2	3	4	5	6
153	Hago deporte habitualmente fuera de las clases de E. F.	1	2	3	4	5	6
154	Suelo hacer deporte durante todo el año.	1	2	3	4	5	6
155	Evito la práctica de deporte cuando estoy enfermo.	1	2	3	4	5	6
156	Hago ejercicios de elasticidad o estiramientos después de la práctica de algún deporte.	1	2	3	4	5	6

157	Entiendo que la mejora de mi condición física depende de mi esfuerzo.	1	2	3	4	5	6
158	Aprendo la forma de hacer los ejercicios más adecuados.	1	2	3	4	5	6
159	Llevo un control de mi condición física.	1	2	3	4	5	6
160	Aprendo a realizar ejercicios para mejorar mi condición física.	1	2	3	4	5	6
161	Procuro mejorar mi condición física para sentirme bien.	1	2	3	4	5	6

162	Valoro la utilización de la respiración.	1	2	3	4	5	6
163	He aprendido a relajarme.	1	2	3	4	5	6
164	Exteriorizo sensaciones y vivencias.	1	2	3	4	5	6
165	En expresión corporal me desinhibo (actúo con libertad y sin complejos).	1	2	3	4	5	6
166	Aprendo formas de comunicación postural y gestual.	1	2	3	4	5	6

167	Doy importancia a las actividades en la naturaleza de cara a la salud.	1	2	3	4	5	6
168	Comprendo la importancia de ir bien equipado a la montaña de cara a mi seguridad y mi salud.	1	2	3	4	5	6
169	Procuro hacer actividades en la naturaleza para mejorar mi salud.	1	2	3	4	5	6
170	Aprendo y práctico (realizo) actividades en la naturaleza.	1	2	3	4	5	6
171	Las actividades en la naturaleza ayudan a mejorar mi salud.	1	2	3	4	5	6

BLOQUE N°3

✓ Señala con una “X” la casilla de la respuesta con la que estés más de acuerdo.

IV. DILEMAS

CASO N° 1

Tu equipo está jugando una final provincial de fútbol. Vas perdiendo (1-0). En los últimos instantes del encuentro recibes un balón dentro del área y en la disputa por éste, mantienes un contacto legal con tu oponente. Tirarte, y simular un penalti es la última oportunidad que te queda para evitar perder el partido. ¿Qué harías?:

- a) Me tiraría para intentar equivocar al árbitro; además haría “teatro” para intentar que expulsaran al oponente. Queda poco tiempo y el equipo contrario tiene uno menos, todavía podremos ganar.
- b) Me tiraría para provocar el penalti. No tengo más oportunidades para evitar perder el partido.
- c) No me tiraría. Hay que jugar limpio. Lo importante es saber perder.
- d) No me tiraría y además le haría indicaciones al árbitro para que comprendiera que no ha sido penalti.

CASO N°2

Juegas un encuentro en el colegio contra un equipo con el que ya os habéis enfrentado en varias ocasiones. En el equipo contrario te tienes que enfrentar con un jugador bastante conflictivo, y con el que además has tenido algún que otro roce en partidos anteriores. En uno de los momentos del mismo, este jugador recibe una entrada bastante dura por parte de un compañero de tu equipo; incomprensiblemente el árbitro no pita nada, y el rechace te llega a ti en una situación muy clara para encarar la portería contraria y poder conseguir gol. ¿Qué harías? :

- a) Es un jugador muy conflictivo. Me aprovecharía de esa situación porque sería la mejor forma de hacerle pagar por su juego brusco; sin duda seguiría la jugada e intentaría hacer gol.
- b) Si la falta que se ha cometido contra este jugador no tiene consecuencias graves, seguiría la jugada e intentaría hacer el gol.
- c) Valoraría lo que la situación tiene de beneficiosa para nuestro equipo; si hubiera opción de gol seguiría la jugada. Si no, echaría el balón fuera para que este jugador sea atendido.
- d) Sin dudar, echaría el balón fuera del campo para que este jugador fuera atendido de forma inmediata.

CASO N°3

El profesor y dos compañeros a los que les toca el turno de sacar y recoger el material, están colocando éste de forma apresurada para intentar iniciar la sesión. Veo que se está invirtiendo demasiado tiempo y se va a retrasar bastante el inicio de la clase. Como actúo:

- a) Intento entretener a los compañeros que lo están haciendo; así estamos mas tiempo sin hacer nada.
- b) Sigo charlando con mis compañeros. Si se retrasa la sesión no es mi problema.
- c) Pido a algún compañero que les ayude.
- d) Intento colaborar ayudando a la colocación del material yo mismo, aunque no me toque. Así podremos empezar la sesión antes.

CASO N° 4

En una sesión de Educación Física el profesor para la actividad con el fin de corregir algunos fallos y explicar la siguiente tarea, mientras tanto, mi compañero/a está distraído jugando con el balón y sin mantener ninguna atención al profesor. ¿Cómo actuaré yo?.

- a) Como estoy con él, lo normal es que haga lo que él.
- b) Intento jugar con mi compañero, pero de una forma un tanto disimulada para que no me regañe el profesor.
- c) Pongo poca atención a lo que hace mi compañero para que comprenda que está molestando y que el profesor está explicando.
- d) Le llamo claramente la atención y le hago ver que lo importante ahora es lo que dice el profesor y él nos está molestando claramente a todos.

CASO N° 5.

En clase de E.F. el profesor ha comentado la posibilidad de realizar, de mostrar, de forma individual a los demás compañeros una habilidad, cualquiera que sea, que más dominemos. ¿Cuál es mi respuesta? :

- a) ¡ Qué vergüenza! Yo no sé hacer nada, soy un/a patoso/a. Seguro que lo que haga me sale mal.
- b) Esto es un rollo, hago muy pocas cosas bien; aunque lo intentaremos, total algo me saldrá.
- c) No controlo demasiado, pero hay varias cosas que sé hacer bien. No debo preocuparme mucho.
- d) ¡No hay problema!. Cualquier cosa que me plantee realizar la puedo hacer bien.
- e) Todo está controlado. Me sale todo bien. ¿Qué habilidad quiere que haga?.

CASO 6.

En Educación Física el profesor nos ha dado una pieza a cada uno de los compañeros de clase para completar un puzzle entre todos, colocando cada uno su ficha donde corresponda en un tiempo determinado (tres minutos). El último en colocar la ficha para completar el puzzle he sido yo, que además lo he hecho fuera de tiempo. Ante esta situación. ¿Qué pienso? :

- a) ¡Otra vez! ¡ Soy un desastre! Siempre soy yo el que hace que no consigamos el objetivo.
- b) Ando lento de reflejos. Tengo que mejorar bastante por que fracaso y hago fracasar a mis compañeros a menudo.
- c) Hoy me ha tocado a mí ser el último en poner la pieza, otro día le tocará a otro. Hay cosas en las que soy mejor y otras en las que soy peor.
- d) ¡Que raro que haya sido el último!. Yo siempre suelo ser de los primeros.
- e) Algo ha tenido que pasar o alguien ha hecho trampa. Yo nunca fallo.

CASO N° 7

Señala la idea que más se aproxime a tu situación actual en lo referente a tu actuación después de la clase de E.F.:

- a) Me voy a la clase siguiente sin pasar por los lavabos.
- b) Intento al menos beber agua y refrescarme un poco.
- c) Procuo lavarme la cara y asearme todo lo que pueda para estar más a gusto.
- d) Me lavo muy bien pero lo que realmente me falta es una buena ducha.

CASO N° 8:

El profesor de E.F. nos ha hecho hincapié en la importancia que tiene la práctica de la actividad física y el deporte, para lo cual es interesante formar parte de algún equipo deportivo fuera del colegio para mejorar nuestro estado de forma general.

Mi posición ante esta situación es:

- a) Bastante tengo con ir a clase de E.F. para a demás tener que hacer deporte también en mi tiempo libre, prefiero hacer cosas tranquilas que no requieran mucho esfuerzo.
- b) Si en alguna ocasión me viene bien y a cuento hago alguna otra actividad, pero no por sistema. Para mejorar físicamente hay que esforzarse mucho.
- c) Es interesante hacer actividad física y deporte fuera del horario escolar para mejorar mi salud, lo que pasa es que no siempre se puede y no siempre estoy dispuesto.
- d) Siempre que puedo hago el esfuerzo de realizar alguna actividad para mejorar mi forma física y mi salud.

NOTA: Fecha de nacimiento: ____ - ____ - ____

**ANEXO 2: PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN**
(Ejemplificación de Unidades Didácticas 1, 2, 3 y 4)

UNIDAD DIDÁCTICA N° 1

PONEMOS LAS COSAS CLARAS



“El derecho y el deber son como las palmeras, dan frutos si crecen uno al lado del otro”

Lamennais

UNIDAD DIDACTICA N°1

1. TITULO: DEJAMOS LAS COSAS CLARAS.

2. INFORMACIÓN GENERAL

PROFESOR	CICLO	Nº DE SESIONES	TRIMESTRE
Diego Collado Fernández	Primero	5	Primero
CENTRO	CURSO	Nº DE ALUMNOS	DURACIÓN
Ave Maria-S. Cristóbal	1º de ESO	27	Desde el 24-9 al 8-10.

3. JUSTIFICACIÓN:

Consideramos que esta Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria y concretamente este Ciclo es un periodo óptimo para trabajar los valores. Aunque es en el seno de la familia, el ámbito donde tienen que ser adquiridos y desarrollados de forma básica; desde la escuela no podemos dejar de ocuparnos y preocuparnos, haciendo de la moralidad una de las tareas prioritarias de los docentes, máxime si desde la familia, por lo general no pueden dedicarse en toda su dimensión debido a los problemas que generan las sociedades posmodernas.

No se trata de hacer de la Educación “en valores” un añadido dentro de los contenidos a trabajar en nuestra área, sino de formular una programación partiendo de la idea de que la EDUCACIÓN (los valores) es el Núcleo en torno al cual gravitan todos los elementos del currículo.

La Educación Física, si somos capaces de canalizar bien nuestras acciones educativas, puede ser una de las áreas que contribuya de una forma más decidida a potenciar los valores por su gran componente de vivencias y de experiencias que aporta, tanto individuales como grupales.

En esta Unidad Didáctica lo que pretendemos es concienciar a los alumnos de lo importante que es orientar nuestra conducta hacia el cumplimiento de unas normas de comportamiento consideradas justas y buenas o intentar, al menos, aproximarnos lo más posible a esta idea objetiva de bien; sabiendo que nuestra parcela de actuación gira en torno al juego, la actividad física y el movimiento.

4. PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:

VALORES

Conciencia de la importancia de la Educación, la moralidad, la ética, valores...para la vida individual y colectiva de los individuos. (Respeto, Responsabilidad, Salud y Autoestima).

CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

JUEGOS Y DEPORTES.

INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)

Expresión corporal. Cualidades Motoras Coordinativas. Condición Física.

INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)

- Temas transversales.
 - Educación moral y cívica.
 - Educación para la paz.
- Ética y Religión.

5. OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- Profundizar en el conocimiento de todos los compañeros y del profesor, tomar conciencia de grupo y mejorar los vínculos entre sus componentes a través de diferentes juegos cooperativos de presentación.
- Distinguir las diferentes U.D. a realizar durante el curso, su contenido general y su ubicación temporal aproximada.
- Conocer la Carpeta individual del alumno, saber sus funciones, sus partes principales, su manejo y utilización, llegar a acuerdos para su clasificación y archivo de forma ágil y ser consciente de la importancia que tendrá el trabajo en esta para la interiorización de algunos valores útiles tanto para la vida particular como social de los alumnos.
- Leer y analizar los principales documentos que rigen las normas de comportamiento en nuestro centro (ROF) en lo concerniente a los derechos y los deberes de los alumnos, normas de la ESO, normativa sobre las formas de actuación en clase valorando su puesta en práctica para el buen funcionamiento del colectivo.
- Reflexionar, proponer y acordar una normativa para las clases de Educación Física así como las posibles sanciones en caso de incumplimiento.
- Informar sobre algunos puntos del programa que vamos a poner en práctica y valorar la importancia de la moralidad para la vida de las personas en común.
- Valorar la importancia que tiene la buena Educación en la relación entre los individuos, reflexionar sobre el escaso respeto que tenemos a las normas y recapacitar sobre el ejercicio de la responsabilidad individual para aprovechar al máximo el tiempo en las sesiones.

6. CONTENIDOS:

ACTITUDINALES

- Saludos y comunicación entre el profesor y compañeros y percatarse de la importancia que tiene la mejora de los vínculos del grupo, integración, y sentido de pertenencia a este.
- Apreciación de la importancia de los valores en nuestra vida.
- Toma de conciencia y reflexión sobre los derechos y deberes de los alumnos del ROF, normas de la ESO, normativa referente a las formas de actuación en clase y las de las clases de E.F y aceptación de estas.
- Apreciación del poco respeto por las normas existente y aceptación de un compromiso de mejora.

PROCEDIMENTALES

- Participación en juegos cooperativos de presentación y toma de conciencia grupal
- Confección y archivo de la carpeta del alumno.
- Lectura, reflexión y análisis de textos referidos a normas de conducta.
- Acuerdos sobre formas de organización y elaboración de normas para las sesiones de E.F

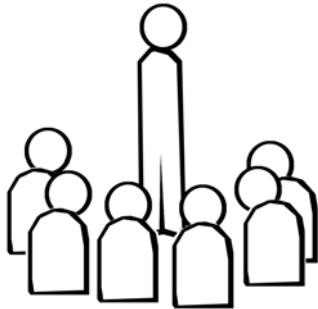
CONCEPTUALES

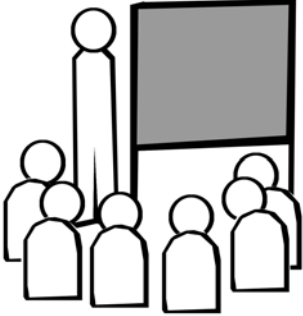
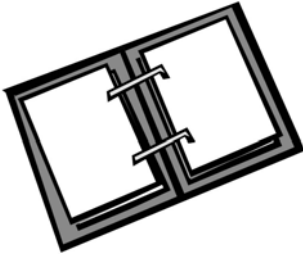


- Conocimiento de todos los compañeros y el profesor, de las Unidades Didácticas del curso, del programa y de la Carpeta del alumno.
- Análisis y conocimiento de los derechos y deberes de los alumnos, las normas de la ESO.
- Interiorización de normativa para las clases de E.F y las sanciones en caso de incumplimiento.

7. METODOLOGIA:		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. • Resolución de Problemas. • Cooperación para la elaboración de una normativa propia para las clases de E.F 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza socializadores y cognitivos.(resolución de problemas). • Asignación de tareas. • Estrategias para la elaboración de una normativa para la aplicación en las sesiones de E.F. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación e integración en el grupo de trabajo. • Estrategias de reflexión y análisis de diferentes normativas y elaboración de una propia.
8. EVALUACIÓN:		
DEL ALUMNO		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de cooperación y socialización del grupo de trabajo. • Realización de evaluación Inicial. • Propuestas de trabajo individual en grupo reducidos y en gran grupo. • Carpeta del alumno • Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación Inicial. • Carpeta del alumno. • Análisis de textos. • Diario del profesor. • Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación Inicial. • Propuestas de trabajo individual en grupo reducidos y en gran grupo. • Carpeta del alumno. • Diario del profesor. • Autoevaluación.
DEL PROFESOR		
<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor. • Entrevista individual y grupal con los alumnos. 		

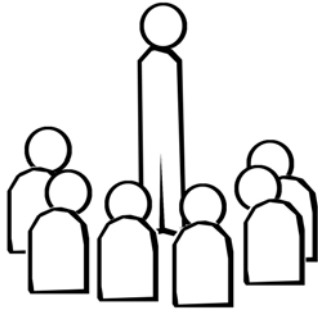

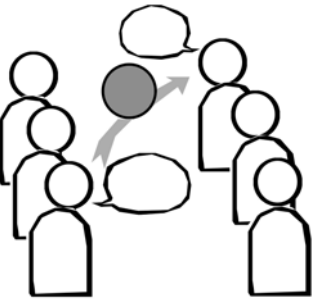
9. TEMPORALIZACIÓN:													
SEPTIEMBRE							OCTUBRE						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1		1	2	3	4	5	6
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20
16	16	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31			
30													
10. ACTIVIDADES:													
DEL ALUMNO (DE E-A)				DEL PROFESOR				EXTRAESCOLARES					
<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y creación de normas para aplicarlas en nuestra clase. Juegos cooperativos de relación. 				<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas con padres. Preparar actividades, sesiones, herramientas, y recursos para las sesiones. Puesta en práctica de las sesiones. 									
11. VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:													
2º Y 3er TIEMP. PED.				TRANSVERSALIDAD				INTERDISCIPLINARIEDAD					
				<ul style="list-style-type: none"> Áreas transversales. <ul style="list-style-type: none"> Educación para la paz. Educación moral y cívica. 									
12. RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:													
DEL CENTRO													
Gimnasio, aula.													
DEL ENTORNO													
CERCANO							LEJANO						

ESPECIFICOS		
DE BASE ACTITUDINAL	BASE PROCEDIMENTAL	DE BASE CONCEPTUAL
Fotocopias de documentos, Recortes de periódicos, Carpeta del alumno, Derechos y deberes de los alumnos, Reglas de la ESO, Finalidades Educativas. Reglas de organización y funcionamiento del centro. (ROF).	Balones convencionales, de foam, pelotas multiusos, cintas divisorias, cuerdas colchonetas, bancos suecos, pivotes, Fotocopias de documentos, para trabajar con ellos.	Carpeta del alumno, Fotocopias de documentos, recortes de periódicos, Declaración universal de los derechos humanos, Finalidades Educativas, Reglamento de organización y funcionamiento del centro. (ROF), Reglas para la ESO.
13. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):		
14. BIBLIOGRAFIA:		
DEL ALUMNO	DEL PROFESOR	
<ul style="list-style-type: none"> • Periódico deportivo Marca. • Documentos preparados por el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bantula Jauma. (1998) Juegos motrices Cooperativos. Paidotribo. Barcelona. 	
15. ANEXOS:		
<ul style="list-style-type: none"> • Documentos preparados por el profesor. 		

SESIÓN 1			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 1	Ave maría-S Cristóbal	Primero	24-9-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR			
Tomar conciencia de la importancia de la educación, la moralidad, la ética. (Los valores).			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer a todos los compañeros del curso y al profesor a través de diferentes juegos de presentación. • Distinguir las distintas U.D. a realizar durante el curso, su contenido general y su ubicación temporal aproximada. • Archivar la carpeta individual del alumno, conocer sus funciones, sus partes principales y ser consciente de la importancia que tiene la interiorización de algunos valores para la vida tanto particular como social de las personas. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Saludos del profesor y compañeros. • Apreciación de la importancia de los valores en nuestra vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de presentación. • Confección y archivo de la carpeta del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los compañeros y el profesor. 2. U. D. del curso. 3. Carpeta del alumno. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. Tradicional modelo asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mixta. 	<ul style="list-style-type: none"> • 27 Carpetas, bolígrafos, 27 calendarios, pizarra, 27 pegatinas, 6 bancos suecos, 27 tablas para escribir, 27 separadores. 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del profesor y de los alumnos (como curso). • Distribución de las Unidades Didácticas y sus contenidos centrales a lo largo del curso. • Indicar a grandes rasgos, los objetivos generales a conseguir durante el curso escolar, haciendo énfasis en los de tipo actitudinal. • Ubicación y organización de las instalaciones y recursos que utilizaremos en el área de Educación Física. • Dar a conocer qué es la carpeta del alumno y para qué sirve. 		<p><u>Tiempo:</u> 20 minutos.</p> 	

<p>II. <u>DISTRIBUIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir la Carpeta del alumno junto con: • Un calendario de este curso escolar, pues será necesario para nuestra organización y para trabajar algunos de los recursos de aprendizaje de este programa. • Separadores para diferenciar algunos apartados dentro de la Carpeta. • Pegatinas para poner el nombre y número de orden con el fin de identificar la carpeta y evitar las confusiones al archivarlas. • Algunas hojas para tomar apuntes cuando sea necesario. • Un bolígrafo (una caja de bolígrafos con 50 unidades para uso común que se devolverá una vez hayan sido utilizados.) • Una tabla de madera que colocada sobre sus piernas utilizarán de “pupitre improvisado” cuando haya que escribir. 	<p><i><u>Tiempo:</u></i> 8 minutos. <i><u>Organización:</u></i> Gran grupo en semicírculo, en torno a la pizarra.</p> 
<p>III. <u>REALIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Archivar en al Carpeta del alumno el material entregado (hojas taladradas, calendario, separadores) y organizar el material. • Poner nombre y número cada uno en su carpeta para identificarla y guardarlas en un armario destinado para ello en el Gimnasio. 	<p><i><u>Tiempo:</u></i> 10 minutos.</p> 
<p>IV. <u>NOS PRESENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego 1:</u> “Rueda de presentación”: sentados en círculo cada uno dice su nombre y algún dato personal cuando le toca. • <u>Juego 2:</u> “Os presento a mi amigo de mi izquierda”: Se trata de decir el nombre y algún dato más del compañero situado a tu izquierda, cuando te toque. • <u>Juego 3:</u> “Así es mi compañero de la derecha”: Recabamos toda la información que podamos de nuestro compañero de la derecha (nombre, nº de hermanos, gustos aficiones...) cuando llegue tu turno en el círculo. 	<p><i><u>Tiempo:</u></i> 20 minutos. <i><u>Organización:</u></i> Gran grupo y en círculo.</p> 
<p>V. <u>PROPONEMOS PARA LA PROXIMA SESIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la normativa vigente nuestro centro referente a derechos deberes y normas generales. • Recogemos y dejamos todo en su sitio y ordenado. 	<p><i><u>Tiempo:</u></i> 3 minutos.</p> 

SESION N° 2			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 1	Ave maría-S Cristóbal	Primero	26-9-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio	1° de ESO.	27
VALORES.			
Tomar conciencia de la importancia de la educación, la moralidad, la ética. (Los valores).			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Atender la lectura de la declaración universal de los derechos humanos y comprender que en nuestra constitución estas quedan salvaguardadas. • Leer y analizar el Reglamento de Régimen Interno (ROF) en lo concerniente a los derechos y los deberes de los alumnos. • Reflexionar y resaltar algunas normas de carácter general y estudiar algunas normas para la clase de Educación Física. • Profundizar en el conocimiento de los compañeros mediante juegos cooperativos. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de los derechos y deberes de los alumnos del ROF y aceptación de estos. • Prestar atención a los integrantes del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y análisis de las normas de conducta. • Realización de juegos cooperativos de presentación. • Atención a la lectura de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos y deberes de los alumnos. • Nombre y alguna característica de todos los integrantes del grupo. • Comprensión que la constitución vela por los derechos humanos de la UNESCO. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos. Resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	27 Fotocopias documentos derechos y deberes, 27 folios de papel, pizarra, 6 bancos suecos.	

TAREAS	
DESCRIPCIÓN	REPRESENTACIÓN
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de todo lo que se va a realizar en clase • Intervención del profesor para transmitir la importancia de la moralidad (los valores, las actitudes, los hábitos, las normas) en la vida particular y social de los individuos. • Explicación de que las normas de comportamiento de todos los seres humanos están expuestas en las Resoluciones de los organismos internacionales como es el caso de la UNESCO. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos. • Explicación de que en la Constitución Española es un marco que garantiza los derechos de la UNESCO en el que también se habla de los <u>deberes u obligaciones</u> de los ciudadanos. • Vinculación de estas circunstancias con la Educación Física, El deporte y el aula. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p> 
<p>II. <u>ANALIZAMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de la Resolución 217(III) de 10-12-1945 de la UNESCO. Declaración Universidad de los Derechos Humanos. • Comentario sobre el marco de la Constitución Española que garantiza estos derechos en España. • Concienciar de la importancia de los DEBERES, además de los derechos que todos tenemos. • Análisis, Reflexión en grupos sobre los derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia interna del colegio (ROF). • Puesta en común sobre los derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia interna del colegio (ROF). <p>(Anexar el documento de análisis en común de las normas)</p>	<p><u>Tiempo:</u> 25 minutos. <u>Organización:</u> grupos de 6 ó 7.</p> 
<p>III. <u>NOS CONOCEMOS JUGANDO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentados en círculo, el profesor lanza una pelota a un alumno y este a otro elegido libremente, el cual tiene que decir el nombre de quien le ha pasado. • Hacemos la ola levantándonos uno a uno y diciendo nuestro nombre. • Nos ordenamos por orden alfabético lo más rápidamente que podamos. • Nos ordenamos por orden de mayor a menos en función de la edad lo más rápidamente que podamos. • Trotamos lentamente y un alumno tiene un testigo que ha de pasar a otro. Antes de pasarlo dice su nombre y cuando lo pasa dice el nombre del compañero. “Ejemplo Diego pasa el testigo a Irene”. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> variada (en círculo, en filas).</p> 


IV. PROPONEMOS PARA LA PROXIMA SESIÓN:

- Analizar la normativa vigente de la ESO de nuestro centro.
- Recogemos y dejamos todo en su sitio y ordenado.

Tiempo: 5 minutos.

Organización:



SESION Nº 3			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 1	Ave maría-S Cristóbal	Primero	1-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio	1º de ESO.	27
VALORES			
Tomar conciencia de la importancia de la educación, la moralidad, la ética.(Los valores)			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la responsabilidad individual para aprovechar al máximo el tiempo en las sesiones y llegar a un acuerdo para establecer los encargados de material para las responsabilidades de entregar, recoger y archivar las carpetas del alumno en el armario. • Ser consciente de la normativa acordada para la ESO y aportar ideas para unas normas específicas para nuestras clases de Educación Física. • Toma de conciencia del grupo a través del movimiento. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión normas ESO • Toma de conciencia de la necesidad de una normativa para E.F. • Sentido de pertenencia a un grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de acuerdos sobre formas de organización en E.F • Juegos cooperativos de toma de conciencia de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y conocimiento de las normas de la ESO. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo. Modelo: Descubrimiento guiado • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	27 fotocopias, papel, bolígrafos, 27 tablas para escribir, 6 bancos suecos.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información del contenido y organización de la sesión. 		<p><u>Tiempo:</u> 3 minutos.</p>	
<p>II. <u>TOMA DE ACUERDOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En gran grupo establecer acuerdos para asumir la Responsabilidad de encargarse de la recogida y organización del material en cada sesión. • Por grupos reflexión y puesta en común de las normas acordadas por los profesores y representantes de los alumnos de ESO. • Después de las intervenciones de cada grupo se hace la toma de decisiones en gran grupo. <p>(Anexar planilla de acuerdo sobre recogida de material y normas de la ESO y planilla con las preguntas para la reflexión en grupo y puesta en común).</p>		<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Gran grupo.</p> 	

III. ANALIZAMOS Y PROPONEMOS:

- Intervención del profesor para analizar y sensibilizar al grupo sobre la necesidad de una normativa para las clases de E.F basándose en las diferencias entre una clase de aula y una de E.F. (diferencias entre una clase de E.F y una clase de aula).
- Reflexionar y realizar un borrador que hay que acabar en casa, sobre nuestras propias normas para las clases de E.F.
- Guardar el material y archivar las carpetas del alumno.

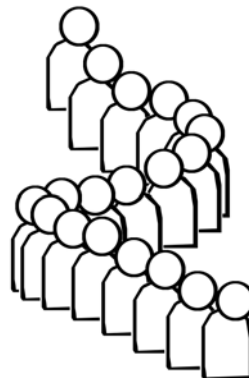
Tiempo: 15 minutos.
Organización: En gran grupo.



IV. CALENTAMOS Y JUGAMOS TODOS A UNA:

- Calentamiento: Movilidad articular de todas las articulaciones, en círculo y sin desplazamiento.
- Juego 1: “Todos somos uno” Avanzar por el espacio como se quiera, sin perder contacto en ningún momento todos los miembros del grupo.
- Juego 2: “Somos los patitos” todos se incorporan en fila con flexión del tronco y con la mano derecha cogiendo la mano izquierda del compañero de delante pasándola bajo sus piernas y con la mano izquierda cogiendo la mano derecha del compañero de atrás pasándola bajo las piernas propias. En esta posición avanzar todo el grupo junto.
- Juego 3: “Alfombra humana” todos en posición tendido prono, tumbados en el suelo bien juntos con los hombros a una misma altura y los brazos estirados junto a la cabeza. La persona situada en un extremo empieza a rodar sobre sus compañeros como si fuese un tronco rodante hasta llegar al otro extremo.
- Juego 4: “Gran serpiente”. Todos cogidos de la mano formamos una larga fila y nos vamos desplazando por el gimnasio a diferentes velocidades sin soltarnos.

Tiempo: 20 minutos.
Organización: En gran grupo.



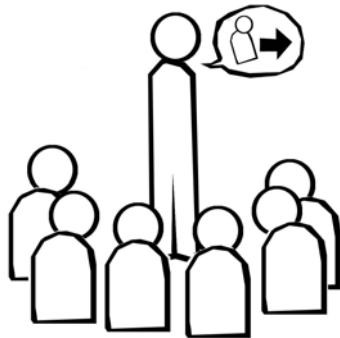
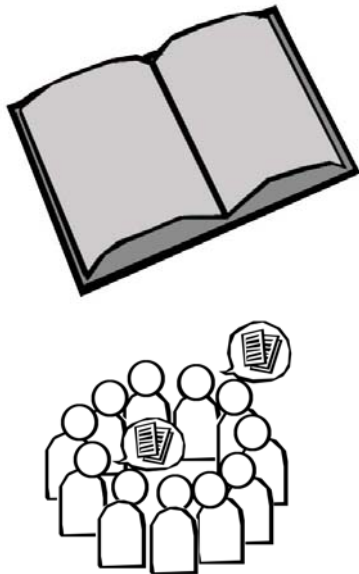

V. PROPONEMOS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN:

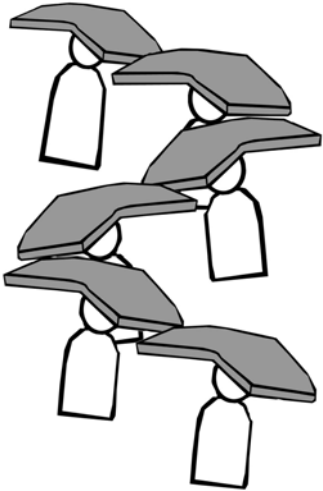
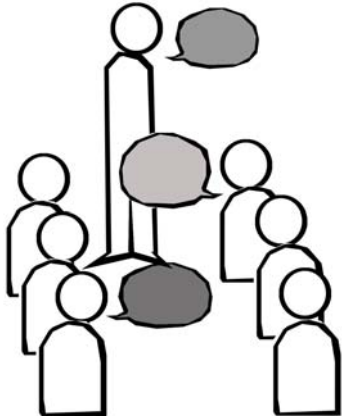
- Acordar una normativa específica para las clases de E.F.

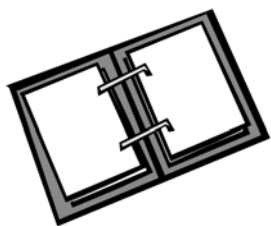
Tiempo: 2 minutos.

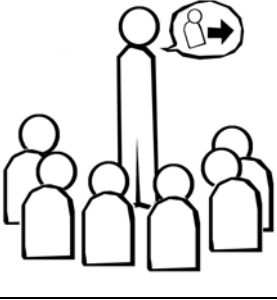
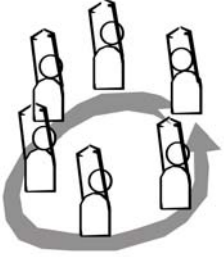
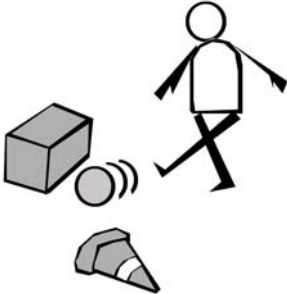


SESION N° 4			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 1	Ave maría-S Cristóbal	Primero	3-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio	1° de E.S.O.	27
VALORES.			
Tomar conciencia de la importancia de la educación, la moralidad, la ética.			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar, proponer y acordar una normativa para las clases de E. F. así como las posibles sanciones en caso de incumplirlas. • Tomar conciencia de grupo y mejorar los vínculos entre sus componentes a través de juegos cooperativos. • Informar sobre algunos puntos del programa y valorar la importancia de la moralidad para la vida en común en la relación entre las personas. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de la necesidad de una normativa en E.F y la aceptación de esta. • Percatarse de la importancia de mejorar los vínculos del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de un texto. • Elaboración de normas para las sesiones de E.F • Participación en los juegos cooperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las normas. • Significado de cooperación. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. • Cognitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	Hojas taladradas, cuerdas, 6 bancos suecos, 27 tablas para escribir, bolígrafos, 5 colchonetas y fotocopias.	

TAREAS	
DESCRIPCIÓN	REPRESENTACIÓN
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El profesor informa de las actividades que vamos a realizar en la sesión, de la distribución del tiempo, del material y la organización de los compañeros. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p> 
<p>II. <u>ANALIZAMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura de un texto en el que se deduce la importancia de las normas y las leyes para regular la vida en común de las personas. Análisis y puesta en común de las principales ideas a través de un portavoz del grupo. Información del profesor para concienciar de la importancia de contar con una normativa para regular nuestras acciones, comportamientos y actitudes y su incumplimiento en una clase que tiene connotaciones diferentes al resto de clases de aula y reforzar las conclusiones del grupo. Comentar y proponer las posibles normas que hay que adoptar en este grupo para las clases de E.F Propuesta por los portavoces de cada subgrupo y anotación en la pizarra. Comentar y proponer por subgrupos, las posibles sanciones para quien incumpla las normas adoptadas por este grupo para la regulación de las clases de E.F Propuesta por los portavoces de cada subgrupo y anotación en la pizarra. 	<p><i>Tiempo:</i> 30 minutos. <i>Organización:</i> grupos de 6 por orden de lista.</p> 
<p>III. <u>ACORDAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer una revisión de las propuestas tanto de normas como de posibles sanciones por contravenir las y llegar a un acuerdo aprobado por todo el grupo junto con el profesor. Dejarlo todo previsto para la firma de este pacto. 	<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Gran grupo.</p> 

<p>IV. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento sin desplazamiento y sobre el terreno hacemos movilidad articular de todas las articulaciones de forma ordenada. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos <u>Organización:</u> gran grupo y en círculo.</p>
<p>V. <u>JUGAMOS TODO EL GRUPO DE FORMA COOPERATIVA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego 1:</u> “La Tortuga” Con 5 colchonetas y 6 personas por colchoneta, en cuclillas, intentamos formar con estas el caparazón de una tortuga que avanza lentamente por el gimnasio; el avance y el animal ha de ser lo más compacto posible. • <u>Juego 2:</u> “La Serpiente” Igual al anterior pero de pie formando una hilera y con las colchonetas sobre la cabeza avanzamos, teniendo en cuenta que todas las unidades del grupo forman parte de un todo que es la serpiente. • <u>Juego 3:</u> “El incendio” en un espacio cerrado en el que esta todo el grupo, se produce un incendio y los alumnos tienen que ser salvados uno a uno sin tocar las cuerdas entrelazadas que forman la puerta; sin pisar el suelo y avanzando solo por las colchonetas han de llevarse a un espacio de seguridad, formado por 4 bancos suecos. Una vez liberados todos pueden contribuir a liberar a los demás en las condiciones descritas. Se trata de salvarse todo el grupo en el menor tiempo posible. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 6 en juego 1 y 2 y gran grupo en juego 3.</p> 
<p>VI. <u>VALORAMOS. PROPONEMOS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN Y RECOGEMOS:</u></p>	<p><u>Tiempo:</u> 3 minutos.</p> 

SESION N° 5			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 1	Ave maría-S Cristóbal	Primero	8-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado	Gimnasio	1° de E.S.O.	27
VALORES.			
Tomar conciencia de la importancia de la educación, la moralidad, la ética.			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia que tiene la Educación en la relación entre los individuos. • Realizar juegos donde la participación de cada uno sea importante. • Reflexionar sobre el escaso respeto que tenemos a las normas. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación y aceptación del poco respeto por las normas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de juegos cooperativos y competitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del programa. • Comparación entre los juegos cooperativos y los competitivos en referencia al respeto por las normas. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos. • Socializadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	27 fotocopias de cada hoja de material didáctico, 27 pelotas diferentes, 12 conos, cajas, botes.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			REPRESENTACIÓN
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informamos de los contenidos que vamos a tratar en la sesión, de la distribución del tiempo, del material didáctico, de su archivo en la Carpeta del alumno y la organización de los compañeros durante la sesión. 			<p><u>Tiempo:</u> 3 minutos.</p> 

<p>II. <u>EXPLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicamos el programa de E.F intentando poner énfasis en la importancia de la EDUCACIÓN por encima de todo. • Repartimos el material didáctico ideado para trabajar en el programa de E.F a lo largo del año e indicamos su forma de utilización. <ol style="list-style-type: none"> 1. Hoja sobre el acuerdo para los “encargados de organizar el material y las Carpetas de los alumnos”. 2. Planilla de la sección “Registro de anécdotas”. 3. Planilla de la sección “Llevo el control de mis clases”. Calendario de registros. 4. Planilla de símbolos y abreviaturas para la sección “Llevo el control de mis clases”. 	<p><u>Tiempo:</u> 20 minutos. <u>Organización:</u> masiva.</p> 
<p>III. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos un calentamiento con desplazamientos lentos en forma circular por el gimnasio haciendo ejercicios de movilidad articular de todas las articulaciones del cuerpo. 	<p><u>Tiempo:</u> 6 minutos. <u>Organización:</u> masiva.</p> 
<p>IV. <u>COMPARAMOS ESTOS JUEGOS:</u></p> <p><u>Juego 1:</u> Juego Cooperativo “Limpiamos a Pelotazos” Cada alumno con una pelota en cualquier pared del perímetro del gimnasio y en el centro de este, en un espacio señalado de 3x3 m. se colocan bastantes objetos (conos, cajas de cartón, botellas de plástico...) que tienen que ser sacados a pelotazos del espacio mencionado. Todos los alumnos pueden tirar a los objetos del cuadrado, pero desde el perímetro del gimnasio o sea desde la pared, aunque todos los alumnos pueden ir a recoger los balones sueltos a cualquier parte del gimnasio pero han de volver a su posición inicial para tirar. El juego acaba cuando no queda ningún objeto en el espacio de 3x3m. Y cuando esto ocurre gana toda la clase.</p> <p><u>Juego 2:</u> Juego competitivo. “Balones fuera de mi campo”. Se divide el gimnasio en dos campos iguales y toda la clase en dos equipos de igual número; cada uno de los cuales se coloca en un campo con un balón o pelota cada uno de los individuos. El juego consiste en pasar el balón que te encuentres en tu campo al campo contrario hasta que el arbitro toque el silbato, momento en que hay que dejar todos los balones en el suelo. Gana el equipo que menos balones tenga en su campo. El juego se repite varias veces.</p>	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Todo el grupo en el juego 1 y dos grandes grupos en el juego 2.</p> 

V. REFLEXIONAMOS Y ADQUIRIMOS:

- Comprobamos que los alumnos no han respetando las normas.
- Reflexionamos sobre la imposibilidad de jugar o realizar cualquier acción en la vida social si no se respetan unas normas imprescindibles.
- Interiorizamos este hecho y admitimos la necesidad de realizar una normativa para regular nuestros comportamientos en la clase de E.F.

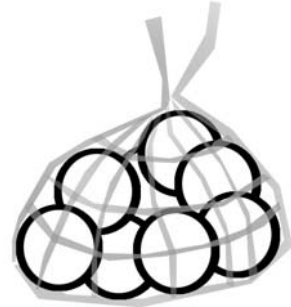
Tiempo: 5 minutos.

Organización: Todo el grupo.



VI. PROPONEMOS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN Y RECOGEMOS:

Tiempo: 5 minutos.



UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2
Y DE SALUD... ¿CÓMO ANDAMOS?



“El primero y único de nuestros bienes es la salud”

Lamennais

UNIDAD DIDACTICA Nº 2

1. TÍTULO: **Y DE SALUD. ¿COMO ANDAMOS?**

2. INFORMACIÓN GENERAL

PROFESOR	CICLO	Nº DE SESIONES	TRIMESTRE
Diego Collado Fernández	Primero	9	Primero
CENTRO	CURSO	Nº DE ALUMNOS	DURACIÓN
Ave Maria-S. Cristóbal	1º de ESO	27	Del 10-10 al 31-10.

3. JUSTIFICACIÓN:

Hacemos nuestra la idea de la OMS de que “La Salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social”. Y lo convertimos en uno de nuestros lemas, no solo para esta U.D y para este curso sino para todas las etapas en esta área, desde la que actuamos.

La salud, además de ser un derecho, es una responsabilidad individual que debe ser fomentada por la sociedad y todas sus instituciones, entre las cuales se encuentra la escuela, y dentro de esta el área de Educación Física, que puede y debe actuar como un núcleo de creación y proyección de hábitos saludables (desde el punto de vista físico, mental y social). Además consideramos que este área puede ser utilizada como trampolín para conseguir hábitos saludables desde el punto de vista ético y moral; por eso pretendemos sensibilizar a los alumnos de la importancia de asumir unos valores como el respeto, la responsabilidad y el autoconcepto tan importantes para conseguir nuestra plenitud como entidades personales y sociales.

Es necesario que los alumnos conozcan su estado general de salud, condición física y competencia motriz (mediante la batería de test Eurofit adaptada, un cuestionario de salud y hábitos pasado a los padres sobre sus hijos y un informe o ficha médica por parte del Doctor de nuestra escuela). Desde este punto pretendemos que los alumnos sean conscientes de su estado de salud genérico, para que después de una estimulación de actitudes positivas para la actividad física y los hábitos emprender un camino más saludable. Teniendo siempre presente el impulso de actitudes morales en nuestro trabajo.

4. PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:

VALORES

SALUD / RESPONSABILIDAD / AUTOCONCEPTO / RESPETO.

CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:

Evaluación de la condición Física

INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)

- | | | |
|----------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| • Juegos y Deportes. | • Cualidades Motoras Coordinativas. | • Expresión corporal. |
|----------------------|-------------------------------------|-----------------------|

INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)

- | | | |
|---|---------------------|---|
| • Temas transversales. (Educación para la salud, Educación para la paz y Educación cívica y moral). | • Ética y Religión. | • Conocimiento del medio social.
• Lengua. |
|---|---------------------|---|

5. OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- Informar sobre algunos puntos del programa, (especialmente la sección “aprender a ser” y “Mi propuesta de mejora), valorar la importancia de la educación en la relación entre los individuos y percatarse de que su desarrollo supone un esfuerzo personal.
- Interiorizar la importancia que tiene mantener una buena Condición Física de cara a la Salud y esta para la conformación de nuestra integridad.
- Conocer las diferentes pruebas de la batería Eurofit (Adaptada), aprender a realizarlas conforme a las condiciones establecidas, valorar su importancia para conocer nuestra Condición Física, asumir la responsabilidad de anotar nuestra marca real y representar nuestros registros en un gráfico para comprobar nuestra evolución.
- Ser conscientes de la responsabilidad que asume una persona cuando firma un documento que ha sido elaborado y aprobado por todos.
- Organizarse para realizar actividad física: elegir la actividad, repartir el material, asociarse por equipos y delimitar los espacios de forma libre.
- Aceptar y respetar a cualquier compañero independientemente de sus características personales, así como el equipo asignado.
- Conocer qué es el calentamiento, sus tipos, la importancia de este y otros aspectos a tener en cuenta para la práctica de la actividad física e intentar llevarlos a cabo en lo sucesivo.
- Practicar juegos cooperativos y “semicooperativos” asumir la responsabilidad de respetar las normas para el buen funcionamiento de estos y sensibilizarse de la importancia de mantener buenas actitudes en su práctica.
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico utilizando noticias de periódicos deportivos (sobre todo Marca), programas de radio y televisión que tengan relación con los valores que estamos trabajando y con el mundo del deporte.

6. CONTENIDOS:

ACTITUDINALES

- Apreciación de la dignidad de la moralidad en nuestra vida y actitud para mejorarla.
- Consideración de la importancia de la realización de la batería eurofit (adaptada) para la apreciación de nuestra condición física.
- Valoración del relieve de la salud en nuestra vida y de la actitud positiva para conseguirla.
- Aceptación de nuestras marcas evitando hacer trampa en su registro.
- Inferencia de la responsabilidad que se asume al firmar un documento.
- Aceptación y respeto de los compañeros, sus limitaciones y las normas establecidas.
- Sensibilización para comprender que lo importante no es ganar sino participar.
- Valoración del esfuerzo para conseguir cualquier objetivo.
- Toma de conciencia de los valores y disposición crítica de estos utilizando para tal fin las noticias de los medios, relacionadas con la actividad física y el deporte.

PROCEDIMENTALES

- Participación en juegos cooperativos.
- Archivo en la carpeta del alumno del trabajo realizado con los documentos y propuestas planteadas en clase.
- Lectura de diarios deportivos, reflexión y análisis de las noticias.
- Ejecución correcta de la batería Eurofit adaptada, y ejercicios de respiración.

CONCEPTUALES

- Conocimiento del programa y de la Carpeta del alumno.
- Conocimiento de los test de la Batería Eurofit, cualidad que mide cada uno e inferir los resultados individuales logrados.
- El calentamiento, funciones y tipos.
- Conocimiento de la normativa firmada.
- Aspectos relevantes a tener en cuenta en la

<ul style="list-style-type: none"> • Practica de ejercicios para el calentamiento y conseguir un hábito. 	<ul style="list-style-type: none"> • práctica de la actividad física y deportiva. • Acercamiento a los valores del programa.
---	--

7. METODOLOGIA:

ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. • Resolución de Problemas. • Autoevaluación. • Estrategias de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza socializadores y cognitivos. (resolución de problemas). • Asignación de tareas. • Estrategias de mejora de la condición Física. • Ejecución de tareas propuestas en las sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de cooperación e integración en el grupo de trabajo. • Autoevaluación de mi condición física.

8. EVALUACIÓN:

DEL ALUMNO		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de cooperación y socialización del grupo de trabajo. • Realización de evaluación Inicial. • Propuestas de trabajo individual en grupo reducidos y en gran grupo. • Carpeta del alumno • Autoevaluación. • Entrevistas con el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación Inicial. • Carpeta del alumno. • Análisis de noticias. • Diario del profesor. • Autoevaluación. • Ejecución de tareas propuestas en las sesiones. • Entrevistas con el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de evaluación Inicial. • Propuestas de trabajo individual, en grupos reducidos y en gran grupo. • Carpeta del alumno. • Diario del profesor. • Autoevaluación. • Entrevistas con el profesor.

DEL PROFESOR

- Diario del profesor.
- Crítica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones.
- Evaluación final en los grupos de discusión.
- Entrevistas con el profesor.

9. TEMPORALIZACIÓN:

OCTUBRE							NOVIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6					1	2	3
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	

10. ACTIVIDADES:

DEL ALUMNO (DE E-A)	DEL PROFESOR	EXTRAESCOLARES
<ul style="list-style-type: none"> • Juegos y tareas. • Ejercicios físicos • Batería Eurofit adaptada • Carpeta del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas con padres. • Programación y diseño de sesiones. • Elaboración de recursos. 	

11. VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:

2º Y 3er TIEMP. PED.	TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Algunas tareas para la Carpeta del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas transversales. ○ Educación para la salud. ○ Educación cívica y moral 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la Naturaleza (mirar PEC)

12. RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:

DEL CENTRO

Gimnasio, pistas polideportivas, aula, recinto escolar.

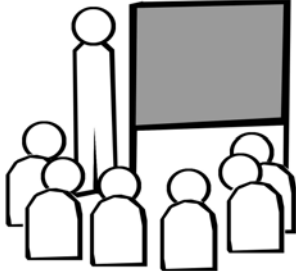
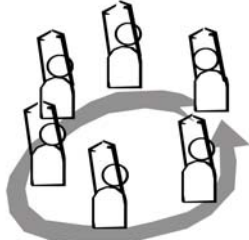

DEL ENTORNO

CERCANO O PRÓXIMO

LEJANO

ESPECIFICOS		
DE BASE ACTITUDINAL	BASE PROCEDIMENTAL	DE BASE CONCEPTUAL
Fotocopias de documentos, guión para análisis de noticias, periódicos y revistas deportivas. Carpeta del alumno.	Balones convencionales, de foam, pelotas multiusos, cinta divisoria, cuerdas, aros colchonetas, bancos suecos, pivotes, cronómetros, picas, Casete, pañuelos, globos, cinta de Course-Navette.	Carpeta del alumno, tabla para escribir, fotocopias de documentos, guión para análisis de noticias, periódicos y revistas deportivas, folios, bolígrafos.
13. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):		
<ul style="list-style-type: none"> • Dar responsabilidades a los alumnos que suelen ser más conflictivos. • Control de los alumnos con asma, alergias y corsé. • Refuerzos positivos intencionados a un alumno límite. 		
14. BIBLIOGRAFIA:		
DEL ALUMNO	DEL PROFESOR	
<ul style="list-style-type: none"> • Periódico deportivo Marca. • Otros periódicos y revistas aportados por los alumnos. • Documentos y guiones preparados por el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bantula Jauma. (1998) Juegos motrices Cooperativos. Paidotribo. Barcelona. • VVAA.(2002) Los juegos en la E.F de los 12 a los 14 años. Inde. Barcelona. 	
15. ANEXOS:		
<ul style="list-style-type: none"> • Documentos, guiones y apuntes preparados por el profesor. • Fichas de cada una de las pruebas de la batería Eurofit adaptada. • Modelo de ficha informe médico por parte del Doctor de la Escuela. • Modelo de cuestionario de hábitos y salud de los alumnos. 		

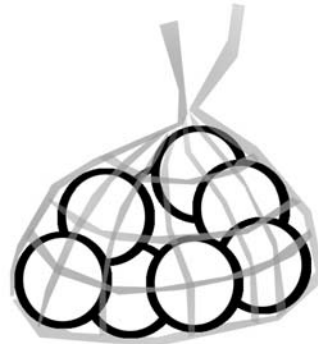
SESION N° 1			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 2	Ave maría-S Cristóbal	Primero	10-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio	1° de ESO.	27
VALOR NUCLEAR		VALORES COMPLEMENTARIOS	
SALUD / RESPONSABILIDAD.		AUTO CONCEPTO / RESPETO	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar la importancia que tiene mantener una buena Condición Física de cara a la Salud y esta para la conformación de nuestra integridad. • Conocer las diferentes pruebas que conforman la batería Eurofit (Adaptada), aprender a realizarlas correctamente y valorar su importancia para conocer nuestra Condición Física. • Ejecutar los test Físicos conforme a las condiciones establecidas, asumir la responsabilidad de anotar nuestra marca real sin modificarla y respetar a los compañeros que están realizando cualquier prueba evitando entorpecerlos. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de la importancia de realizar estos test para la valoración de nuestra condición física. • Valoración de la trascendencia de la salud en nuestra vida. • Aceptación de nuestras marcas evitando hacer trampa en la anotación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución correcta de los test de la batería Eurofit adaptada. • Anotación de nuestras marcas en la planilla destinada para ello. • Archivo en la carpeta del alumno todos los documentos aportados por el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los test de la Batería Eurofit y qué cualidad mide cada uno. • Inferencia de los resultados individuales obtenidos. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Individualizador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica. 	Caja de bolígrafos, 10 tablas para escribir, 10 colchonetas, material indicado en la ficha de cada prueba.	

TAREAS	
DESCRIPCIÓN	REPRESENTACIÓN
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información del profesor sobre la importancia de la Salud para la vida y de nuestra Responsabilidad para mantenerla. • Explicación de cada una de las pruebas y características de estas, así como la organización y evolución por el espacio. • Reparto de las planillas de la sección “Llevo el control de mi Condición Física”, para la anotación individual de los resultados particulares de las pruebas, así como una ficha con cada una de las características de cada prueba, todo para archivar en la carpeta del alumno. 	<p><i>Tiempo:</i> 12 minutos. <i>Organización:</i> Gran grupo en semicírculo, en torno a la pizarra.</p> 
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de flexibilidad sin desplazamiento y ejercicios de movilidad articular con desplazamiento en círculo en torno al gimnasio de cuello, tren superior, tronco y tren inferior. 	<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Gran grupo en círculo.</p> 
<p>III. <u>REALIZAMOS LAS PRUEBAS Y ANOTAMOS LOS RESULTADOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos un pequeño circuito con cuatro estaciones, en cada una de las cuales se realiza una de estas pruebas correspondientes a la batería Eurofit adaptada. • Las pruebas que realizaremos son: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abdominales en 30”. ▪ Flexión mantenida de brazos. ▪ Salto de longitud con pies juntos. ▪ Flamenco • Recordar que los resultados obtenidos tienen que pasarlos a la hoja de la sección “Esta es mi condición Física” señalando en la gráfica los registros individuales. • La explicación de las condiciones de ejecución de los test esta indicada en cada una de las fichas que se aportan al principio de la sesión a cada alumno y figuran en el anexo de esta Unidad Didáctica. • A los alumnos que suelen ser más traviesos o nerviosos les he dado la responsabilidad de cronometrar en las estaciones y ser los encargados del material y establecer el orden en estas. 	<p><i>Organización:</i> Por parejas evolución de forma libre por las estaciones.</p> 

IV. RECOGEMOS Y PROPONEMOS PARA LA PROXIMA SESIÓN:

- Recogen los encargados de material y los encargados de las carpetas, con ayuda voluntaria del resto de compañeros.
- Recordar que la estación del flamenco se repetirá el próximo día con el objeto de que los alumnos que no la hayan finalizado puedan hacerlo.

Tiempo: 5 minutos.



SESION N° 2			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	15-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio	1° de ESO.	27
VALORES NUCLEARES		VALORES COMPLEMENTARIOS	
SALUD / RESPONSABILIDAD.		RESPECTO / AUTOCONCEPTO.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el test de Agilidad (10 x 6), conocer en las condiciones en las que se realiza y ejecutarlo. • Ser conscientes de la responsabilidad que asume una persona cuando firma un documento que ha sido elaborado, aprobado y respaldado por todos. • Organizarse para realizar actividad física: elegir la actividad, repartir el material, asociarse por equipos y delimitar los espacios de forma libre. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia de la responsabilidad que se asume al firmar un documento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y firma de un documento. • Realización de un test de agilidad. • Actividad física libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la normativa firmada. • Distinción del test de Agilidad. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos. Resolución de problemas. • Socializador. • Creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mixta. 	27 Fotocopias normativa, acordada, bolígrafos, 27 tablas, 2 cronómetros y lo requerido para los juegos libres.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de todo lo que se va a realizar en clase 		<p><u>Tiempo</u>: 5 minutos.</p> 	

II. REPARTIMOS Y FIRMAMOS EL MATERIAL:

- Reparto del documento para cada alumno con las tres hojas que lo compone:
 - Hoja con la normativa acordada.
 - Hoja con las sanciones acordadas para quien la incumpla.
 - Hoja donde aparece el nombre y espacio para la firma de todos los compañeros y el profesor.
- Sentados todos en círculo vamos pasando el documento en sentido de las agujas del reloj hasta que todos están firmados.

Tiempo: 15 minutos.

Organización: todos en semicírculo.



III. REFORZAMOS:

- Intervención del profesor para transmitir la importancia de la moralidad (los valores, las actitudes, los hábitos, las normas) en la vida particular y social de los individuos. La trascendencia del acuerdo de esta normativa para todo el curso y la responsabilidad que asumimos una vez firmado el documento.

Tiempo: 5 minutos.

Organización: En semicírculo.




IV. SEGUIMOS CON LAS PRUEBAS:

- Acabamos de realizar la prueba del flamenco los que quedaron sin realizarla.
- Se realiza la prueba de agilidad. (No se ha podido finalizar).
 - Estas son las condiciones de trabajo
 - Calentamiento libre e individual.
 - El responsable de cada estación tiene una lista del curso donde están anotados los registros y llama la atención al compañero que le toca para realizar la prueba.
 - Los responsables de cada prueba son FIG y JOE, que son más inquietos y les he dado esa tarea.
 - El profesor supervisa las dos pruebas y el resto de la actividad.
 - El punto IV y V se hacen de forma simultánea.

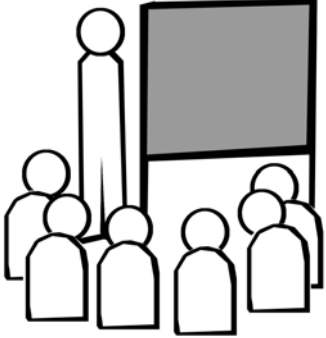



Tiempo: 25 minutos.

Organización: dos estaciones por orden de lista.



<p>V. <u>A VER COMO NOS COMPORTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponemos juego libre mientras se están realizando las pruebas. <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estas son las condiciones de trabajo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los encargados de material lo han repartido. ▪ La elección de los juegos, equipos y espacios ha sido libre. ▪ No puede haber nadie sin hacer alguna actividad. ▪ Calentamiento individual y libre. ▪ El punto IV y V se hacen de forma simultánea. 	<p><u>Tiempo:</u> 25 minutos. <u>Organización:</u> libre.</p>
<p>VI. <u>REFLEXIONAMOS Y PROPONEMOS PARA LA PROXIMA SESIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos una reflexión sobre nuestro comportamiento en clase el primer día de entrada en vigor de la normativa y vemos en que sentido hemos asumido nuestras responsabilidades y hemos respetado lo acordado. • Información muy genérica sobre lo que vamos a realizar en la próxima sesión. • Recogida de material. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> en círculo, sentados.</p> 

SESION N° 3			
U.D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	17-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio	1° de E.S.O.	27
VALORES NUCLEARES		VALORES COMPLEMENTARIOS	
RESPECTO /.SALUD		RESPONSABILIDAD / AUTOCONCEPTO	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y respetar a cualquier compañero independientemente de sus características personales, así como el equipo asignado. • Conocer las pruebas de velocidad y agilidad, saber que cualidades miden y ejecutarlas correctamente. • Comprender la importancia de algunos elementos a tener en cuenta para la práctica de la actividad física e intentar tenerlos en cuenta en lo sucesivo. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación y respeto de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución pruebas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las pruebas realizadas. • Algunos elementos a tener en cuenta en la práctica. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mixta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cinta métrica, dos balones, cronómetro. 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. RECORDAMOS Y REFLEXIONAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos que el día anterior algunas compañeras se sintieron excluidas y se vieron obligadas a jugar en espacios reducidos. • Propuesta y aceptación de realizar en adelante los equipos mixtos. 		<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> en semicírculo.</p> 	
<p>II. INFORMAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de todo lo que se va a realizar en clase • Recoger las hojas de registro de las pruebas de la batería de test de la Carpeta del alumno. 		<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> en semicírculo.</p>	

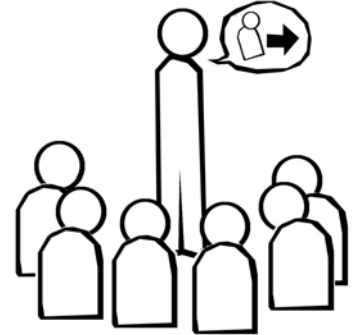
<p>III. <u>EXPLICAMOS Y ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicamos algunos elementos a tener en cuenta en la práctica de la actividad física, que repercuten en esta y en la calidad de vida como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La higiene. ▪ La alimentación. ▪ Hábitos ▪ Drogas. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> En semicírculo en torno a la pizarra.</p> 
<p>IV. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En torno al gimnasio alternando ejercicios con y sin desplazamiento hacemos tareas de movilidad articular 	<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos. <u>Organización:</u> En círculo y por parejas.</p>
<p>V. <u>SEGUIMOS CON LAS PRUEBAS Y JUGAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Acabamos de realizar la prueba de agilidad los que quedaron sin hacerla (quedaron 5). • Se realiza la prueba de velocidad en las pistas polideportivas. <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estas son las condiciones de trabajo</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El responsable de cada estación será el profesor que tiene una lista del curso donde están anotados los registros y llama la atención al compañero que le toca para realizar la prueba. ▪ El profesor supervisa las dos pruebas y el resto de la actividad. • Proponemos juegos colectivos (semi-cooperativos) fútbol y baloncesto mientras se están realizando las pruebas. <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estas son las condiciones de trabajo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La elección de los equipos ha sido libre. ▪ Se hacen 4 equipos de 6 mixtos (dos árbitros), uno en cada partido. ▪ Los dos equipos juegan 7 minutos a fútbol y 7 minutos a baloncesto. ▪ Van realizando el test de velocidad por orden de lista. ▪ Todos están pendientes de cuando les toca. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Test de velocidad por orden de lista y cuatro equipos mixtos de 6 componentes</p>   

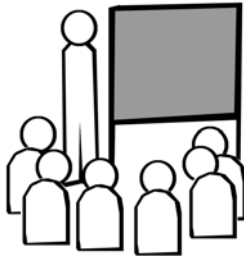
VI. RECUPERAMOS. MOTIVAMOS:


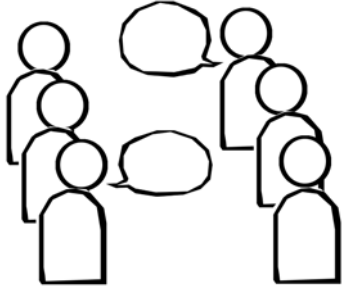
- Recogemos el material.
- Mientras recuperamos haciendo ejercicios de respiración y elasticidad informamos de lo que vamos a realizar en la siguiente sesión.

Tiempo: 5 minutos.

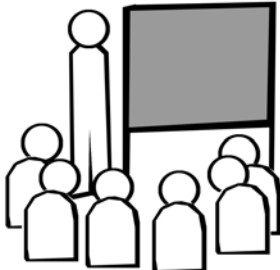


Organización: en semicírculo en torno al profesor.



SESION Nº 4			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	22-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio y pistas	1º de E.S.O.	27
VALORES NUCLEARES		VALORES COMPLEMENTARIOS	
RESPECTO / RESPONSABILIDAD.		SALUD / AUTOCONCEPTO.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el test de elasticidad, comprender para qué sirve y ejecutarlo correctamente. • Practicar un juego “semicooperativo” asumir la responsabilidad de respetar las normas para el buen funcionamiento de estos. • Buscar alguna noticia en el periódico deportivo Marca en la que se deduzca la autoestima o autoconcepto de algún deportista o grupo de deportistas. • Saber lo que se pretende con la sección “aprender a ser” de nuestro programa y percatarse de que su mejora supone un esfuerzo personal. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las normas. • Sensibilización para comprender que lo importante no es ganar sino participar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de test de elasticidad. • Practica de juegos semicooperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el test de elasticidad. • Sección aprender a ser. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional. Modelo: Asignación de tareas. • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. Modificando la situación real. 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 balones de voleibol, tabla de elasticidad, cintas separadoras. 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <p>*Teníamos previsto hacer el test de Course-Navette, pero no ha podido realizarse por el mal tiempo, y a que el gimnasio no da las dimensiones necesarias para hacerlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información de lo que vamos a realizar en la sesión. • Explicación de cómo se realiza el test de elasticidad y para qué sirve. • Informar de la organización del espacio y de los alumnos y del reparto de periódicos al final de la sesión para trabajar en casa. 		<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos.</p> <p><u>Organización:</u> semicírculo en torno a la pizarra.</p> 	

<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de elasticidad y de movilidad articular de cuello, tren superior, tronco y tren inferior. 	<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos. <u>Organización:</u> En círculo por parejas entorno al profesor.</p>
<p>III. <u>HACEMOS UN JUEGO SEMICOOPERATIVO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Jugamos un partido de fútbol semicooperativo adaptado con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> 4 equipos de 4 componentes dos equipos de tres componentes. Equipos mixtos. 2 reservas que entran en cualquier equipo cuando alguien está cansado o algún jugador mete dos goles en cualquier partido. Siempre que uno mete gol elige a un contrario y los dos se cambian de equipo. No hay árbitros. El profesor supervisa el test y los campos de juego. Los partidos se juegan en los tres campos reducidos habilitados, el partido de 3x3 se juega en el campo más pequeño. Vamos a realizar los test por parejas uno de un equipo y otro del contrario, saliendo del juego a la vez y entrando también juntos. Se empieza a realizar el test por el campo nº 1. 	<p><u>Tiempo:</u> 25 minutos. <u>Organización:</u> 4 equipo de 4 y dos de tres jugadores.</p> 
<p>IV. <u>REFLEXIONAMOS TODOS. VALORAMOS. PROPONEMOS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Si, como hemos comprobado, no somos capaces de respetar las normas en toda su dimensión es necesario la figura del árbitro para hacerlas respetar. También es necesario un ejercicio de responsabilidad y de esfuerzo para intentar respetar las normas. Lo verdaderamente importante es participar y hacer actividad física y no tanto ganar. Por eso se ha diseñado así el juego. Mientras el profesor habla permanecemos sentados recuperando o haciendo ejercicios sencillos de elasticidad o de respiración. Reparto de periódicos y explicación de lo que tienen que hacer en sus casas. Hacer recortes y prepara un comentario personal partiendo de noticias donde se vea el ejercicio de la responsabilidad en la practica de actividad física o en el respeto de las normas o personas también en el mundo del deporte. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> Sentados en semicírculo.</p> 
<p>V. <u>RECOGEMOS Y ARCHIVAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Recogida del material y archivo de la carpeta del alumno por parte de los responsables. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Los responsables.</p>

SESION Nº 5			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	24-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio y pistas	1º de E.S.O.	27
VALORES NUCLEARES		VALORES COMPLEMENTARIOS	
SALUD / AUTOCONCEPTO.		RESPECTO / RESPONSABILIDAD.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el test de Course-Navette, comprender para qué sirve y ejecutarlo correctamente. • Saber lo que se pretende con la sección “aprender a ser” de nuestro programa y percatarse de que su mejora supone un esfuerzo personal. • Conocer la sección “aprender a ser” en lo referente a la salud y al autoconcepto. • Aprender a actuar ante una lipotimia. • 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valor del esfuerzo para conseguir cualquier objetivo. • Sensibilización de la actitud para mejorar la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de test de Course-Navette. • Practica de ejercicios de elasticidad y de respiración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el test de Course-Navette. • Ejercicios de elasticidad • Visión de la salud y autoconcepto. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mixta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Casete, Cinta del Course-Navette y 27 fotocopias de los documentos para la carpeta de los alumnos. 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			REPRESENTACIÓN
<p>I. <u>INFORMAMOS</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparamos las Carpetas del alumno. • Información de lo que vamos a realizar en la sesión 			<p><u>Tiempo</u>: 5 minutos. <u>Organización</u>: semicírculo en torno a la pizarra.</p>

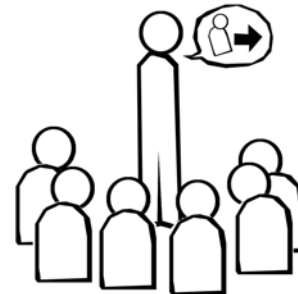
<p>II. <u>EXPLICAMOS PARTE DEL PROGRAMA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reparto de los documentos de la sección del programa “Aprender a SER” y archivo en la carpeta del alumno. • Explicar la sección “Aprender a Ser” de forma genérica, en lo referente a la Salud y la Autoestima. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qué es cada valor. ▪ Qué se puede hacer para crear hábitos para potenciar estos valores. <ul style="list-style-type: none"> • En nuestra vida diaria. • En la clase de Educación Física. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> semicírculo en torno a la pizarra.</p> 
<p>III. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad y de movilidad articular de cuello, tren superior, tronco y tren inferior con desplazamiento. 	<p><u>Tiempo:</u> 7 minutos. <u>Organización:</u> En lo ancho de la pista por oleadas.</p>
<p>IV. <u>HACEMOS EL TEST DE COURSSE -NAVETTE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicamos cómo se realiza el test de Course-Navette y para qué sirve. • Tomamos pulsaciones. • Ejecutamos el test de Course-Navette en las condiciones explicadas, que figuran en el anexo de las pruebas de la batería de test Eurofit adaptada de la U.D 2. y en los apuntes realizados por el profesor. • Tomamos pulsaciones. 	<p><u>Tiempo:</u> 20 minutos. <u>Organización:</u> En lo ancho de la pista por oleadas.</p> 
<p>V. <u>RECUPERAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos ejercicios de respiración para recuperarnos del test de potencia aeróbica máxima. • Hacemos ejercicios de elasticidad sobre todo del tren inferior. • Ponemos los pies en alto de varios compañeros para aliviar el problema de lipotimia de algunos por el esfuerzo realizado. • Explicamos las razones por las que se ha hecho esta operación y qué forma es la más apropiada para actuar ante una lipotimia. 	<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos. <u>Organización:</u> En semicírculo.</p> 

VI. REFLEXIONAMOS TODOS. VALORAMOS:

- Reflexionamos entorno a nuestra salud y nuestra autoestima, especialmente sobre nuestra resistencia. Hablamos de nuestras sensaciones durante el test. Y la información que nos dan nuestras pulsaciones.
- También comentamos la necesidad de hacer un ejercicio de responsabilidad y de esfuerzo para superarnos y mejorar nuestra propia salud.
- Mientras hablamos permanecemos recuperando o haciendo ejercicios sencillos de elasticidad o de respiración.
- Comentario sobre los recortes de periódicos propuesto en la sesión anterior donde se vea el ejercicio de la responsabilidad en la práctica de actividad física o en el respeto de las normas o personas también en el mundo del deporte.

Tiempo: 8 minutos.

Organización: Sentados en semicírculo.



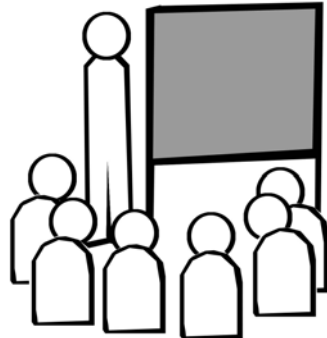
VII. RECOGEMOS Y ARCHIVAMOS:

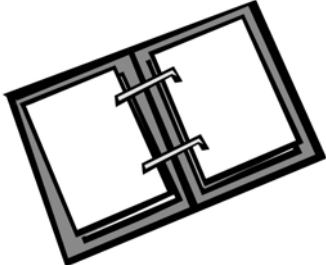


- Recogida del material y vamos al gimnasio para registrar en la hoja de “Esta es nuestra condición física” nuestra marca, guardamos los demás documentos entregados por el profesor y archivamos la carpeta del alumno.

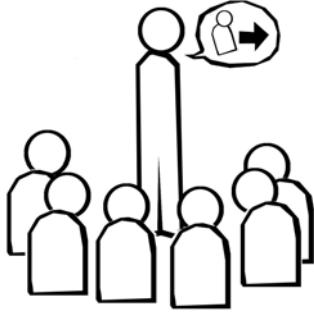
Tiempo: 5 minutos

Organización: Los responsables.



SESION N° 6			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	29-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio	1° de E.S.O.	27
VALORES NUCLEARES		VALORES COMPLEMENTARIOS	
SALUD / AUTOCONCEPTO.		RESPECTO / RESPONSABILIDAD.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el test de Coordinación de INEF, comprender para qué sirve y ejecutarlo correctamente. • Conocer la sección “Aprender a ser” en lo referente al respeto y la responsabilidad de forma muy genérica. • Analizar los valores en cuestión utilizando los medios de comunicación. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de los valores a través de las noticias de los medios. • Actitud crítica ante los valores en los medios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de test de Coordinación de INEF. • Análisis de noticias 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el test de Coordinación de INEF. • Visión del Respeto y la Responsabilidad. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Cognitivos. • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica y Global. 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 conos, 5 estafetas, cinta americana, dos balones de VB, guión y 30 bolígrafos. 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparamos las Carpetas del alumno. • Información de lo que vamos a realizar en la sesión. • Dividimos el gimnasio en dos partes longitudinales, una está destinada a la realización del test y a zona de calentamiento y otra para trabajar con revistas y periódicos deportivos. 		<p><u>Tiempo</u>: 5 minutos. <u>Organización</u>: semicírculo en torno a la pizarra.</p> 	

<p>II. <u>REALIZAMOS EL TEST DE COORDINACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez explicado el test lo realizamos con las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las medidas y condiciones aparecen en la ficha que aparece en el anexo de la U.D. N° 2 o en los documentos del alumno. ▪ Se realiza por grupos que estarán haciendo su calentamiento de forma individual en la zona destinada para ello. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> De forma individual mientras el grupo espera calentando.</p> 
<p>III. <u>ANALIZAMOS LAS NOTICIAS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Repartimos los periódicos Marca más los que los alumnos han traído de otros días. • Organizamos los grupos en uno de los laterales del gimnasio y trabajamos con las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 grupos de 6 ò 7 alumnos. ○ Cada alumno dispone de un periódico Marca como mínimo y una hoja con un guión del trabajo a realizar. ○ Analizamos las noticias según el guión. ○ Se pueden hacer referencias a programas de radio o televisión. ○ Cada grupo elige un coordinador que hablará en la puesta en común. ○ El punto II y III se hacen de forma simultánea. 	<p><u>Tiempo:</u> 30 minutos. <u>Organización:</u> En forma circular.</p> 
<p>IV. <u>HACEMOS UNA PUESTA EN COMÚN Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las noticias en las que vemos algún acto o acción relacionado con alguno de estos valores responsabilidad, respeto, salud y autoconcepto. • Demás elementos comentados en el guión. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos <u>Organización:</u> En forma circular.</p> 
<p>V. <u>RECOGEMOS Y ARCHIVAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogida del material y registrar en la hoja de “Esta es nuestra condición física” nuestra marca, guardamos los documentos trabajados y archivamos la carpeta del alumno. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos <u>Organización:</u> Los responsables</p>

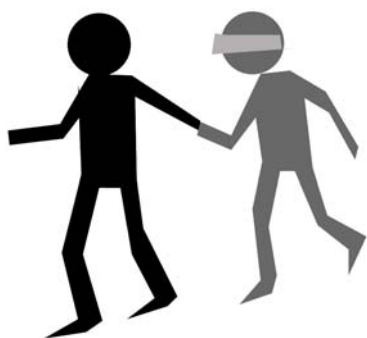
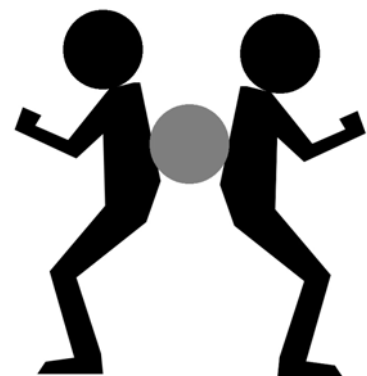
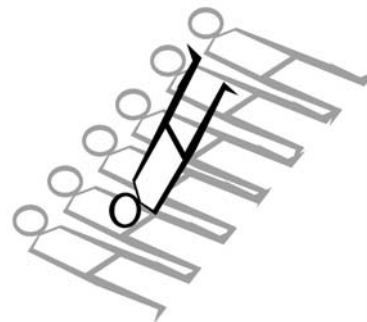
SESION Nº 7			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	31-10-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de E.S.O.	27
VALORES NUCLEARES		VALORES COMPLEMENTARIOS	
SALUD / AUTOCONCEPTO.		RESPECTO / RESPONSABILIDAD.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los resultados de toda la batería Eurofit realizar un gráfico para valorarlos y preocuparse por mejorar. • Apreciar lo que se pretende con la sección “aprender a ser” de nuestro programa y percatarse de que su mejora supone un esfuerzo personal. • Sensibilizarse de la importancia de las actitudes y los valores a través de la práctica de juegos cooperativos. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valor del esfuerzo para conseguir cualquier objetivo. • Actitud para mejorar mi moralidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de juegos cooperativos. • Práctica de ejercicios de elasticidad y de respiración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la batería de test. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	<ul style="list-style-type: none"> • 14 pañuelos, 6 globos, 1 pelota, 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y valoración de los resultados de la Batería de test. • Información de lo que vamos a realizar en la sesión. 		<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> De pie en semicírculo.</p> 	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad y de movilidad articular de cuello, tren superior, tronco y tren inferior con desplazamiento. 		<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> En lo ancho de la pista por oleadas.</p>	

III. JUGAMOS:

- Juego 1: “La ola”: formando toda la clase una hilera muy apretados, uno al lado del otro con las caderas a la misma altura y en tendido prono. Uno (el barco) se coloca perpendicularmente sobre los primeros compañeros de la hilera justamente de espaldas. El grupo debe lograr que el barco avance hasta el otro extremo de la hilera por medio del movimiento ondulante de los cuerpos. Cuando va por la mitad el primero que hacia de ola pasa a ser barco, y así sucesivamente
- Juego 2: “¡Que voy!” Dos hileras una frente a la otra y los jugadores cogidos por los antebrazos. Un jugador atrevido después de hacer una carrera de 5 ò 6 metros se lanza de los primeros de la hilera. El jugador junta sus piernas para no dañar a nadie, y con las manos se impulsa hacia delante para salir lo antes posible del pasillo, mientras los demás también impulsan hacia delante para lo mismo.
- Juego 3: “¡Cuanto tardamos!” Una pelota tiene que pasar mediante un golpeo o pase con cualquier parte del cuerpo, por todos los componentes del grupo en el menor tiempo posible. Partimos todos con los brazos alzados y cuando recibimos los bajamos.
- Juego 4: “A poner huevos” En grupos de 5 ó 6 personas (una gallina) forman un círculo cogiéndose por los codos y mirando todos hacia fuera. Con sus espaldas o sus traseros tienen que aguantar y transportar un globo (un huevo) hasta el ponedero que es un aro. situado a 10 m.
- Juego 5: “El radar”. De pié en un amplio círculo los participantes se numeran con 1 y 2. Los 1 entran en el círculo cuando el animador lo indica y con los ojos vendados y a tientas empiezan a andar por su interior al mismo tiempo que emiten un sonido onomatopéyico que los distinga de los demás (tic-tac), (toc-toc) etc. los nº 1 tienen que estar atentos para no chocar con sus compañeros; mientras que los nº 2 cumplen la función de evitar que cualquier jugador se salga del círculo. Cambio.
- Juego 6: “Confía en mí y vuela”. Por parejas, cada una con un pañuelo y cogidas de la mano. Un miembro de esta va con los ojos vendados y se deja guiar por el otro. empiezan a correr poco a poco, incrementando la velocidad, evitando chocar con los compañeros o cualquier objeto. El guía debe garantizar en cualquier momento la integridad física de su pareja. Advertimos a los alumnos de los peligros del juego.

Tiempo: 35 minutos.

Organización: Como se indica en cada juego.

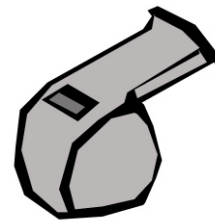


IV. RECUPERAMOS:

1. Juego 7: "Atrapar al silbador" Sentados en corro con un jugador en el centro, también sentado en el suelo, con los ojos vendados y con las piernas abiertas y estiradas, entre las cuales tiene un silbato. El animador señala un jugador, que tiene que conseguir con sigilo, no ser descubierto al tocar el silbato. El jugador sentado solo tiene tres intentos para atrapar a la persona que realiza la incursión por sorpresa. Si consigue atrapar a alguien este ocupa su papel.

Tiempo: 5 minutos.

Organización: En semicírculo.

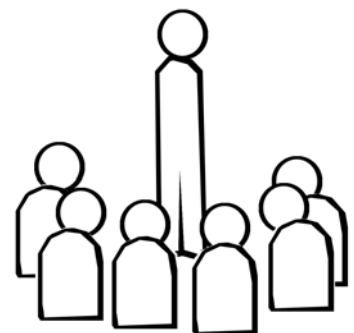


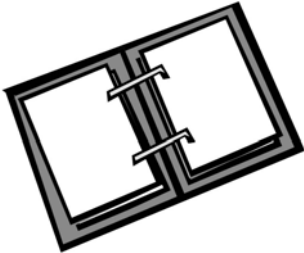
V. REFLEXIONAMOS Y RECOGEMOS:

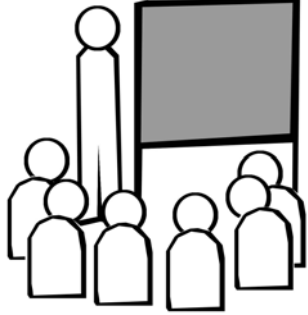


2. Hablamos de nuestras sensaciones durante la clase referida a las actitudes nuestras y de los demás en el desarrollo de los juegos.

Tiempo: 5 minutos.

Organización: Sentados en semicírculo.



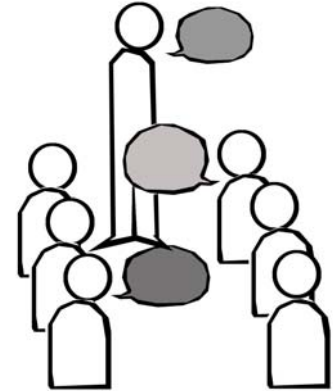
SESION N° 8			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	5-11-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez	Pistas polideportivas	1° de E.S.O.	27
VALORES NUCLEARES		VALORES COMPLEMENTARIOS	
SALUD / AUTOCONCEPTO.		RESPECTO / RESPONSABILIDAD.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Saber las características principales del calentamiento, conocer y ejecutar actividades de calentamiento general y específico con formas jugadas y aprender algunos ejercicios. • Evitar interferir las actividades que hacen otros compañeros y valorar sus ejecuciones tanto en las tareas de calentamiento como en los juegos cooperativos. • 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia del calentamiento. • Respetar el trabajo ajeno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un calentamiento con formas jugadas. • Practica de juegos deportivo-cooperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. • Cognitivo. Descubrimiento guiado resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Cronómetros balones, pizarra, 7 bancos 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
I. <u>INFORMAMOS:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Han llegado todos unos minutos tarde. • Información de lo que se va a realizar en la sesión. • Información y recogida de la ficha medico deportiva a los alumnos cuyos padres no habían estado en la reunión con el tutor y el profesor de Educación Física. 		<u>Tiempo:</u> 4 minutos. 	

<p>II. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Hemos realizado una explicación teórica del calentamiento. ¿Que es?, ¿para qué sirve? y tipos de este. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> En semicírculo, en torno a la pizarra.</p> 
<p>III. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Hacemos un calentamiento; general primero y después la parte específica o deportiva, amplio, bastante completo, con ejercicios sencillos para las articulaciones de cuello, tren superior, tronco y tren inferior. Toma de pulsaciones una vez finalizado el calentamiento. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Individual.</p> 
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Juego cooperativo 1:</u> “Todos transportados”. Se trata de transportar a todos los compañeros de la clase que están en uno de los fondos del gimnasio hasta el otro fondo en el menor tiempo posible, sin utilizar ningún elemento que no sea el propio cuerpo. Empieza un alumno siendo el transportador una vez que ha llegado a la línea de fondo con su transportado, este último también puede ir a colaborar para transportar a más compañeros. Así, hasta que todos hayan sido transportados hasta el otro fondo del gimnasio. <u>Juego cooperativo 2:</u> “Transportes con colchonetas” Igual que el anterior pero los transportes se hacen con colchonetas arrastradas por el suelo. <u>Juego cooperativo 3:</u> Igual que los anteriores pero ahora las colchonetas que sirven como soporte para el transporte no pueden tocar el suelo. <p>* No he podido acabar de dar la clase por que no estaban receptivos durante la sesión y después de hacerles un comentario sobre su actitud y cual es mi función como educador y profesional de la E.F me he salido de clase. A los 2 ó 3 minutos han salido a buscarme. He entrado, hemos acabado de hacer este último ejercicio.</p>	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Gran grupo.</p> 

V. REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:

- Al parecer han tenido un problema en la clase anterior y por eso han llegado todos un poco tarde. Comentan que por eso han estado un poco nerviosos.
- Les he hablado un poco sobre, su actitud y ha acabado la clase.
- Si todos cooperamos se consiguen antes los objetivos.

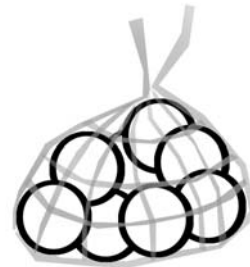
Tiempo: 5 minutos
Organización: sentados en semicírculo. Mientras tanto hacemos ejercicios de flexibilidad.

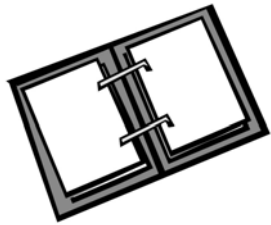




VI. RECOGEMOS:

- Dejamos todo ordenado.

Tiempo: 3 minutos



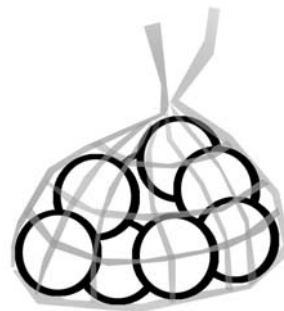
SESION N° 9			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	7-11-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas	1° de E.S.O.	27
VALORES NUCLEARES		VALORES COMPLEMENTARIOS	
SALUD / AUTOCONCEPTO.		RESPECTO / RESPONSABILIDAD.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y ejecutar actividades de calentamiento general y específico con formas jugadas y aprender algunos ejercicios. • Evitar interferir las actividades que hacen otros compañeros y valorar sus ejecuciones tanto en las tareas de calentamiento como en los juegos cooperativos. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia del calentamiento. • Respetar el trabajo ajeno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un calentamiento con formas jugadas. • Practica de juegos deportivo-cooperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento. • Sección del programa “ Mi compromiso 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. • Cognitivo. Modelos: Descubrimiento guiado y Resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Cronómetros balones, pizarra, 7 bancos, 5 aros. 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información de lo que se va a realizar en la sesión. • Archivar carpetas entregadas el día anterior. 		<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p> 	
<p>II. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar y reforzar la parte teórica del calentamiento. explicada el día anterior. 		<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> De pie en semicírculo, en el patio.</p>	

<p>III. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos un calentamiento tipo; general primero y después la parte específica o deportiva, amplio, bastante completo, con ejercicios con formas jugadas para las articulaciones de cuello, tren superior, tronco y tren inferior. • Toma de pulsaciones una vez finalizado el calentamiento. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 3, situaciones 2 x 1.</p> 
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego cooperativo 1:</u> En dos campos separados por una cinta elástica se sitúan dos equipos de 6 jugadores cada uno enfrentados un equipo a otro. Se juega con las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se trata de pasar el balón al campo contrario mediante toques con cualquier parte del cuerpo. ○ el que pasa el balón al campo contrario pasa a jugar al otro campo. ○ puede dar un bote antes de dar el toque. ○ Hay un árbitro en cada campo. ○ Ver en qué tiempo cambian todos de campo. ○ Pasados 6 minutos los equipos B se cambian de campos entre sí. • <u>Juego cooperativo 2:</u> Toda la clase con el balón gigante procura que este no toque el suelo, estando el mayor tiempo posible dándole toques con cualquier parte del cuerpo. • <u>Juego cooperativo 3:</u> “Aro Cooperativo” Un aro permanece en el suelo y sin tocarlo con las manos, tenemos que procurar un grupo de cinco alumnos, subirlo hasta colocarlo encima de la cabeza, cuello, boca. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> gran grupo.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Trascendencia del calentamiento antes de hacer cualquier actividad de cierta intensidad y para la salud. ○ Importancia de mantener un orden para que las cosas surtan un buen efecto. ○ Valor de la toma de pulsaciones para controlar la intensidad del ejercicio. ○ Evitar interferir las actividades que están haciendo otros. ○ Si todos cooperamos se consiguen antes los objetivos. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Sentados en semicírculo. Mientras tanto hacemos ejercicios de flexibilidad.</p>

RECOGEMOS:

- Dejamos todo ordenado.

Tiempo: 3 minutos.



UNIDAD DIDÁCTICA Nº 3

SIN TRAMPA NI CARTÓN EN LOS
DEPORTES COLECTIVOS



“El deporte no ha de ser una guerra sin armas”

George Orwell

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 3

1. TÍTULO: SIN TRAMPA NI CARTÓN EN LOS DEPORTES COLECTIVOS.

2. INFORMACIÓN GENERAL

PROFESOR:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Diego Collado Fdez	Primero	15	Primero
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Ave Maria-S. Cristóbal	1º de ESO	27	Desde el 12-11 al 21-1-03

3. JUSTIFICACIÓN:

En esta Unidad Didáctica vamos a trabajar como contenido específico de la Educación Física en ESO los deportes colectivos. En concreto Fútbol y Voleibol y el respeto como valor prioritario o fundamental.

El deporte en general se está viendo influenciado por las circunstancias de las sociedades occidentales actuales donde lo que prima es el triunfo a toda costa, la fama, el valor del tener sobre el ser...etc. Estas circunstancias que están al orden del día, inundan todos los espacios donde se mueve el niño incidiendo en su educación, tales como: su barrio, grupo de amigos, equipos deportivos, familia, medios de comunicación e incluso la propia escuela. Es precisamente desde esta, el único espacio desde donde, con relatividad, podemos actuar; y desde la cual pretendemos luchar por ideas que dignifiquen la práctica deportiva y que supongan abordar contenidos que apuesten por la moralidad y la ética en el deporte, al menos dentro de la clase de E.F que es nuestra parcela de influencia.

El fútbol es uno de los deportes, que por su repercusión mediática, engendra en nuestra opinión, toda esta carga negativa desde el punto de vista moral; pero por otra parte cuenta con un alto poder de seducción, elemento que podemos utilizar para hacer planteamientos más éticos en su práctica a través de actitudes más reflexivas y con actividades menos competitivas. El voleibol por su propia idiosincrasia es un deporte más educativo, por que características como la no existencia de contacto físico, no poder dar más de un toque seguido y a pasar a un compañero de forma obligada...etc., nos ayudará en nuestros propósitos.

Lógicamente, intentaremos desarrollar aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios aderezados con conocimientos históricos y de cultura general sobre estos dos deportes, apoyándonos en actividades extraescolares y las demás secciones de nuestro programa. Pero sobre todo pondremos en marcha nuestra inventiva para intentar diseñar actividades, que permitan minimizar en la medida que podamos los efectos perniciosos que sobre la EDUCACIÓN puedan tener aspectos que se desprenden de los deportes colectivos de competición (deseo de ganar a toda costa, falta de respeto al contrario, al arbitro...etc. y sustituirlo por ideas de juego limpio, de respeto al contrario y al arbitro, a la legalidad y al bien común por encima de todo...etc. En definitiva utilizar estrategias para dignificar la práctica deportiva mediante actitudes ética y moralmente más recomendables y saludables.

4. PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:			
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Salud	Responsabilidad	Autoestima
CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:			
Juegos y Deportes: Deportes Colectivos (Fútbol y Voleibol).			
INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)			
• Condición Física	• Cualidades Motoras Coordinativas.	• Expresión corporal.	
INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)			
• Temas transversales. ○ Educación para la salud. ○ Educación para la paz. ○ Educación moral y cívica. ○ Coeducación.	• Ética y Religión.	• Educación Plástica y visual.	
5. OBJETIVOS DIDÁCTICOS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre algunos puntos del programa, (“Nuestro libro de oro, nuestro libro de honor”, “Plástica con la Educación Física”, “Nuestro lema”) y realizar las tareas diseñadas para ponerlos en práctica. • Mejorar el conocimiento del calentamiento tanto general como específico, relacionarlo con el deporte que estemos trabajando y profundizar en algunos aspectos relacionados con el deporte y la salud. • Conocer, familiarizarse y mejorar a través de su práctica, aspectos técnicos del fútbol como, la conducción, los toques, los regates, los pases y los tiros a puerta mediante juegos y actividades de base cooperativa, y apreciar la importancia del dominio de estos en la práctica eficaz del Fútbol. • Conocer, familiarizarse y mejorar aspectos técnicos del Voleibol como son los principales tipos de saques y toques, mediante juegos y actividades de base cooperativa y tomar conciencia de la importancia de estos en el Voleibol, a través de su práctica. • Profundizar en el conocimiento para la aplicación de las reglas y aplicarlas de forma práctica en fútbol y en Voleibol, y adquirir o ampliar nuestra cultura deportiva. • Profundizar en actitudes de Respeto a las personas (sobre todo compañeros y profesor, sin olvidarnos de nosotros mismos), a las actividades planteadas, a las instalaciones y al material asumiendo la responsabilidad de esforzarse para conseguirlo, utilizando las tareas relacionadas con los deportes Fútbol y Voleibol. • Asistir a un partido de Voleibol de la Primera División Masculina y realizar actividades de observación y análisis de todas las circunstancias que rodean a este, que ocurren en el pabellón. • Realizar un mural con técnica mixta sobre actitudes y hábitos relacionados con el valor el respeto en el campo del deporte y la actividad física. • Toma de conciencia de actitudes positivas para profundizar en valores como el respeto, la responsabilidad, la salud y la autoestima y esforzarse en las actividades planteadas para mejorarlas. • Desarrollar el análisis crítico utilizando noticias de revistas y periódicos deportivos, programas de radio y televisión que tengan relación con los valores que estamos trabajando y con el mundo del deporte y la actividad física. 			

6. CONTENIDOS:

ACTITUDINALES

- Apreciación de la dignidad de la moralidad en nuestra vida y actitud positiva para mejorarla.
- Respeto a las normas y resolución de conflictos de forma dialogada.
- Control de nuestro comportamiento y propósito de mejora.
- Comentario crítico de noticias y emisión de opiniones respetando las ajenas.
- Aceptación de las decisiones de la mayoría y de las funciones asignadas en clase.
- Valoración de las ejecuciones de los compañeros y aceptación de estas, sin ridiculizarlos.
- Valoración del relieve de la salud en nuestra vida y de la actitud positiva para mejorarla.
- Aceptación y respeto a los compañeros tanto de clase como de otras clases (más concretamente con alumnos con NEE, que asistirán a algunas de las actividades).
- Valoración del esfuerzo para conseguir cualquier objetivo.
- Toma de conciencia y disposición crítica de los valores a través de las noticias de los medios relacionadas con la actividad física y el deporte.
- Valoración de nuestras ejecuciones y nuestra participación por encima de ganar o perder.
- Escaqueo de las situaciones de mal gusto, admisión de nuestros errores e intento de rectificarlos.

PROCEDIMENTALES

- Participación en juegos cooperativos.
- Archivo en la carpeta del alumno del trabajo realizado con los documentos y propuestas planteadas en clase.
- Lectura de diarios deportivos, reflexión y análisis de las noticias.
- Ejecución de calentamiento general y específico para fútbol y voleibol.
- Realización de actividades relacionadas con la historia y el reglamento de Fútbol y Voleibol.
- Invención de un lema sobre el respeto.
- Práctica de aspectos técnicos de voleibol y de Fútbol.
- Práctica de aspectos, técnicos, tácticos y reglamentarios de Fútbol y Voleibol.
- Realización y defensa de un mural.

CONCEPTUALES

- Conocimiento del programa y de la Carpeta del alumno.
- Aspectos relevantes a tener en cuenta en la práctica de la actividad física y deportiva.
- Acercamiento a los valores del programa.
- Historia y reglamento del Fútbol y Voleibol.
- Aspectos técnicos y tácticos del Fútbol y el Voleibol.
- Calentamiento general y específico.
- Mural con técnica mixta.
- Respeto y actividad física y Deporte.

7. METODOLOGIA:																				
ACTITUDINAL						PROCEDIMENTAL						CONCEPTUAL								
<ul style="list-style-type: none"> Todas las secciones de este programa. Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. Integración de alumnos con NEE. Resolución de Problemas. 						<ul style="list-style-type: none"> Estilos de Enseñanza socializadores y cognitivos. (resolución de problemas) y mixtos. Asignación de tareas. 						<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de cooperación e integración en el grupo de trabajo. Visita a eventos deportivos. 								
8. EVALUACIÓN:																				
DEL ALUMNO																				
ACTITUDINAL						PROCEDIMENTAL						CONCEPTUAL								
<ul style="list-style-type: none"> Actitudes de cooperación y socialización del grupo de trabajo. Propuestas de trabajo individual en grupos reducidos y en gran grupo. Carpeta del alumno Autoevaluación. Entrevista del profesor. 						<ul style="list-style-type: none"> Carpeta del alumno. Análisis de noticias. Diario del profesor. Autoevaluación. Entrevistas con el profesor. 						<ul style="list-style-type: none"> Realización de evaluación Inicial. Propuestas de trabajo individual, en grupos reducidos y en gran grupo. Carpeta del alumno. Diario del profesor. Auto evaluación. Entrevistas individuales o en pequeños grupos con el profesor. 								
DEL PROFESOR																				
<ul style="list-style-type: none"> Diario del profesor. Critica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones. Entrevistas con los alumnos. 																				
9. TEMPORALIZACIÓN:																				
NOVIEMBRE							DICIEMBRE							ENERO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3							1			1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	31		
							30	31												

10. ACTIVIDADES:		
DEL ALUMNO (DE E-A)	DEL PROFESOR	EXTRAESCOLARES
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de todas las secciones del programa. • Ejercicios físicos. • Juegos cooperativos de aplicación. • Carpeta del alumno. • Visita evento deportivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de clases. • Hojas de observación. • Reunión con monitores. • Trabajo interdisciplinar. • Preparación de las visitas • Preparar todas las tareas del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a un partido de Voleibol de primera división masculina. Categoría nacional
11. VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
2º Y 3er TIEMP. PED.	TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Algunas tareas para la Carpeta del alumno. • Actividades festividad de S.Andrés. • Asistencia a un evento deportivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas transversales en las reflexiones de todas las sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con Educación plástica y visual.
12. RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:		
DEL CENTRO		
<ul style="list-style-type: none"> • Gimnasio. Aula. Pistas polideportivas, campo de fútbol, de fútbol sala y de Voleibol. 		
DEL ENTORNO		
CERCANO	LEJANO	
Pabellón cubierto de la Universidad.		
ESPECIFICOS		
DE BASE ACTITUDINAL	BASE PROCEDIMENTAL	DE BASE CONCEPTUAL
Copias de documentos de las diferentes secciones del programa, guión para análisis de noticias, periódicos y revistas deportivas. Carpeta del alumno. Hojas de observación.	Balones convencionales, de foam, pelotas multiusos, balones de fútbol y de Voleibol, cinta divisoria, cinta elástica, cuerdas, aros, picas, colchonetas, bancos suecos, pivotes, cronómetros, megafonía, video y TV. pañuelos, globos, postes de Voleibol y porterías de fútbol.	Carpeta del alumno, tabla para escribir, fotocopias de documentos, guión para análisis de noticias, periódicos y revistas deportivas, folios, bolígrafos.

13. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):

- Dar responsabilidades a los alumnos que suelen ser más conflictivos.
- Control de los alumnos con asma, alergias y corsé.
- Refuerzos positivos intencionados a un alumno límite.
- Programación de secciones destinadas a trabajar y convivir con compañeros con NEE de otros cursos.

14. BIBLIOGRAFIA:**DEL ALUMNO**

- Periódico deportivo Marca.
- Otros periódicos y revistas aportados por los alumnos.
- Documentos de cada una de las secciones trabajadas en el programa
- Guiones preparados por el profesor.

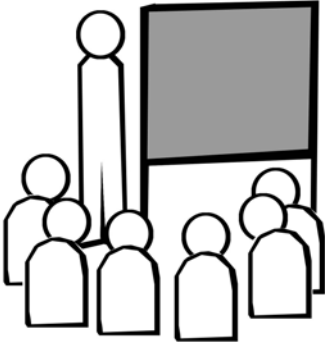

DEL PROFESOR

- Bantula Jauma. (1998) Juegos motrices Cooperativos. Paidotribo. Barcelona.
- Omeñaca Cilla, y Ruiz Omeñaca J.V. (1999) Juegos Cooperativos y Educación Física. Paidotribo. Barcelona.
- Jares. Xesus, R. (1992). El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos. CCS. Madrid.

15. ANEXOS:

- Documentos y guiones preparados por el profesor para la Explicación del programa.
- Hoja de observación y análisis para la asistencia al partido de voleibol y apuntes teóricos.

SESION Nº 1			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave maría-S Cristóbal	Primero	12-11-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio y Pistas	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Salud	Responsabilidad	Autoestima
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la historia del fútbol y sus reglas básicas y practicar ejercicios de calentamiento y juegos relacionados con este deporte. • Familiarizarse con el balón de fútbol a través de la conducción y manejo de este. • Resolver los conflictos de forma dialogada por parte de todos los componentes del grupo. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos de forma dialogada. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de un calentamiento específico para fútbol. • Anotación de algunos aspectos de la historia y el reglamento de Fútbol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del Fútbol. • Reglamento del Fútbol. • Calentamiento específico. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional. Modelo: Asignación de tareas. • Individualizador. • Cognitivo 		<ul style="list-style-type: none"> • Caja de bolígrafos, tablas para escribir, 27 balones, pizarra. 	

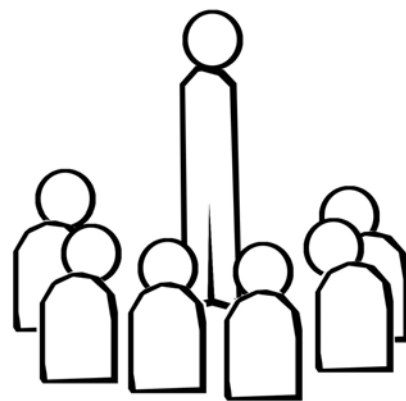
TAREAS	
DESCRIPCIÓN	REPRESENTACIÓN
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información del profesor sobre la distribución general de esta Unidad Didáctica. • Explicación de la historia del Fútbol de una forma Genérica así como sus reglas fundamentales. • Información general del desarrollo de la sesión. • Archivo en la carpeta del alumno de lo anotado. 	<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos. <i>Organización:</i> Gran grupo en semicírculo, en torno a la pizarra.</p> 
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <p>I. <u>Calentamiento general:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad sin desplazamiento de tren superior, tronco y tren inferior. • Ejercicios de movilidad articular sin desplazamiento de cuello, tren superior, tronco y tren inferior. • Ejercicios de movilidad articular con desplazamiento de tren superior, tronco y tren inferior. <p>II. <u>Calentamiento específico:</u> con balón.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de conducción y manejo con desplazamiento y carrera. 	<p><i>Tiempo:</i> 12 minutos. <i>Organización:</i> Con un balón cada uno.</p> 



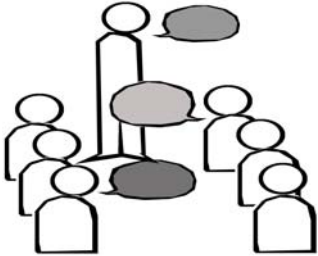
III. REVISAMOS:

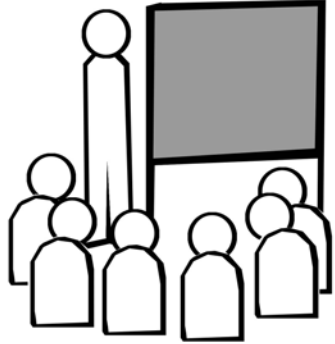
- Recordamos que hemos hecho un calentamiento general y otro deportivo o específico para fútbol que es el deporte que vamos a practicar.
- Importancia que tiene el calentamiento específico para la práctica de un deporte en concreto y tomarse las pulsaciones para graduar la intensidad.



Tiempo: 3 minutos.

Organización: En círculo en torno al profesor.



<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividad 1:</u> Experimentar formas diferentes de conducir el balón con los pies y atentos a las indicaciones del profesor: <ul style="list-style-type: none"> ○ Todos conducen un balón por el espacio de forma libre y a la voz del profesor llevan el balón con gran rapidez para introducirlo en cualquier de los tres círculos pintados en el suelo, evitando contactar con los compañeros que intentan hacer lo mismo. Lo hacemos varias veces y con ambas piernas. ○ Igual que el ejercicio anterior pero en un espacio más reducido y chocándonos las manos cada vez que nos cruzamos con un compañero, sin perder el control del balón; y cuando el profesor lo indica • <u>Actividad 2:</u> Experimentar de forma libre el manejo de balón con diferentes toques con diferentes partes del cuerpo (todas menos con las manos). <ul style="list-style-type: none"> ○ De forma libre intentar darle el mayor número de toques posible. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Cada uno con un balón.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor del manejo y conducción del balón para ser más eficaz en el juego. • Importancia del respeto al profesor cuando da indicaciones generales y a las normas acordadas como; dejar el balón en el ombligo con las manos entrelazadas cuando se está hablando. 	<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p> 
<p>VI. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partido de fútbol en el que solo se puede conducir y dar toques de balón pero no se puede utilizar el pase, llevamos el balón hasta el compañero o esperamos que lo recoja protegiendo el balón. <p>“Por el comportamiento negativo me he salido de clase”.</p>	<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> 4 equipos de 6.</p>
<p>VII. <u>REFLEXIONAMOS, RECUPERAMOS Y RECOGEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El comportamiento ha sido negativo cuando estaba explicando el juego y he tomado la decisión de salirme de clase. • Han venido a buscarme y hemos reflexionado sobre la situación. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos <u>Organización:</u> en torno al profesor.</p> 

SESIÓN N° 2			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 2	Ave María-S Cristóbal	Primero	14-11-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas Polideportivas.	1° de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad.	Salud.	Autoestima.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el manejo, la conducción de balón, y el control de este mediante la ejecución de juegos y actividades de base cooperativa, y reconocer la importancia de estos aspectos en el Fútbol. • Inventar un lema para esta evaluación sobre el respeto para intentar llevarlo a cabo. • Cuidar el material e instalaciones deportivas para que estén en buenas condiciones de uso cuando dejemos de utilizarlas y prestar atención al profesor cuando explica las tareas, hacerlas lo mejor posible evitando molestar a los compañeros en estas. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de material e instalaciones. • Atención al profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Invención de un lema sobre el respeto. • Practica del manejo: Conducción y control 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo y conducción. • Controles de balón. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos. Resolución de problemas. • Socializador. • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global: Modificando la situación real. 	14 balones.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS, REFLEXIONAMOS Y ACORDAMOS UN LEMA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre la reflexión hecha en tutoría sobre la falta de respeto al profesor el día anterior. • Incidir en la importancia que tiene respetar a los compañeros, profesor, material y las propias tareas de cara a la convivencia de forma armoniosa y a la operatividad en el trabajo. • Acordar un lema, entre todos, sobre el valor nuclear que estamos trabajando en esta U.D. (Respeto) y recoger información en la prensa deportiva y otros medios de comunicación alusivos a este a lo largo de esta U.D. • Información inicial de todo lo que se va a realizar en clase. 		<p><i>Tiempo:</i> 20 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno a la pizarra en semicírculo.</p> 	

<p>II. <u>CALENTAMOS:</u> <u>Calentamiento general:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad sin desplazamiento de tren superior, tronco y tren inferior. • Ejercicios de movilidad articular con desplazamiento y con balón de tren superior, tronco y tren inferior. • Ejercicios de movilidad articular y con balón con desplazamiento de tren superior, tronco y tren inferior. <p><u>Calentamiento específico: con balón.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de conducción y manejo con desplazamiento y carrera. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> Todos en la pista. Un balón o pelota por persona.</p> 
<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perseguirse conduciendo el balón, primero lento y más rápido después. Cambio a la voz del profesor. • Regateamos al compañero que elijamos que a su vez está conduciendo el balón. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Por parejas un balón cada uno.</p> 
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En una pista polideportiva todos conducen y evitan a la persona que se van encontrando. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Un balón cada uno.</p>
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia del dominio y control del balón en la conducción eficaz. • Conducir el balón primero lento y más rápido después, pero podemos interferir la conducción de otro o dar un toque a su balón para entorpecerlo Cambio a la voz del profesor. 	<p><u>Tiempo:</u> 3 minutos. <u>Organización:</u> Cada uno con un balón.</p>
<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En una mitad de la pista polideportiva todos conducen y evitan a la persona que se van encontrando 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Cada uno con un balón.</p>
<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es importante aprender a conducir con los dos pies, llevar el balón lo más pegado al cuerpo, interponiendo éste entre el balón y el opositor. 	<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p>

VIII. APLICAMOS:

- Juego: “La muralla conduciendo balón”. Todos con un balón en los pies intentan salvar la muralla (un jugador en el centro del campo que intenta que no pasen al otro campo) para pasar a la línea de fondo del campo contrario. El que pierde el balón permanece en la zona de la muralla, hasta que todos se queden sin balón.

Tiempo: 5 minutos.

Organización: Cada uno con un balón.



IX. REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE
VALORAMOS Y PROPONEMOS PARA LA
PRÓXIMA SESIÓN

- Respetándonos Todos todo va mejor.
- Importancia de la conducción en el manejo de balón.
- En el juego anterior hemos ganado todos por que no ha quedado nadie con balón.
- Mientras tanto hacemos ejercicios de elasticidad.

Tiempo: 2 minutos.

Organización: Cada uno con un balón.








X. RECUPERAMOS Y RECOGEMOS:





- Hacemos Ejercicios de respiración.
- Encargados de material recogen y ordenan el almacén.

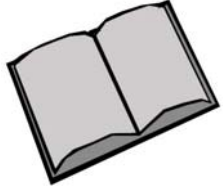
Tiempo: 3 minutos



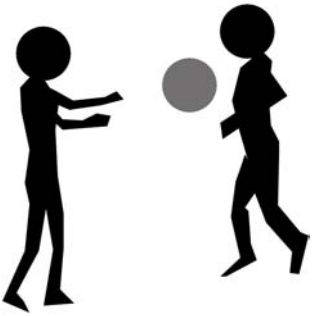



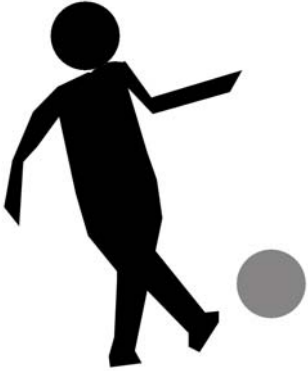


SESIÓN Nº 3			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	19-11-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas Polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad.	Salud.	Autoestima.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer pases y toques de balón en fútbol con diferentes superficies de contacto y practicarlos a través de juegos. • Utilizar el material de forma correcta en las actividades de la sesión aunque no esté mirando el profesor. • Aceptar a compañeros con menos eficacia motriz en nuestro grupo sin rechazarlo y valorar la importancia del esfuerzo personal para conseguir nuestros objetivos. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilización del material de forma correcta. • Aceptación de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de pases y toques de balón en fútbol 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducción, pases y toques • Controles de balón. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional. Asignación de tareas. • Cognitivos. Resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica y Global polarizando la atención. 	15 balones.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre la reflexión hecha en tutoría sobre la falta de respeto al profesor el día anterior. • Recordar el lema acordado “Respetar es ganar” de esta U.D. (Respeto) intentar llevarlo a cabo y recoger información en la prensa deportiva y otros medios de comunicación alusivos, a lo largo de esta U.D. • Información inicial de todo lo que se va a realizar en clase 		<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Todos entorno al profesor en semicírculo.</p> 	


<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad sin desplazamiento de tren superior, tronco y tren inferior. • Ejercicios de conducción siguiendo al compañero a diferentes velocidades. • Realizar fintas y regates al compañero que se desplaza despacio y libremente. • Experimentar toques y pases de balón de forma libre con todas las partes del cuerpo. • Ejercicios de conducción y manejo y regate con desplazamiento y carrera. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> En las pistas. Un balón o pelota por pareja.</p> 
<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducir el balón libremente, regateando al compañero que busca entorpecer nuestra conducción sin quitarnos el balón. Proteger el balón de los que van conduciendo, que sí pueden golpearlo para que perdamos el control. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Un balón por parejas.</p> 
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intentar que no se nos caiga el balón dándole toques con todas las superficies de contacto. Se puede coger con la mano. Contar los toques para superarnos. • Experimentar todo tipos de pases y controles a unos 10 – 12 metros de distancia uno de otro y en movimiento. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> Un balón por pareja.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trascendencia del dominio y control del balón y de la precisión en el pase para el fútbol. • Aceptación de la pareja y de sus defectos. • Importancia del esfuerzo personal para superarnos. • Corregimos algunos aspectos técnicos en las superficies de contacto. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Cada uno con un balón.</p> 
<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividad Cooperativa:</u> Un grupo de 4 jugadores sale desde el centro del campo hasta la portería pasándose el balón sin perderlo e intentando meter gol al portero. Suman los goles de los 4 y restan cada vez que pierden el balón en un pase. 	<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 4 con un balón.</p>


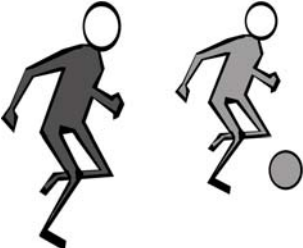
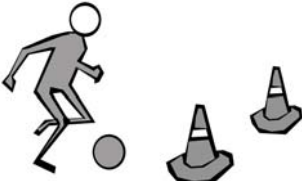

	
<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Para ganar precisión en el pase es adecuado utilizar el interior. Es importante aprender a pasar con los dos pies. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>VIII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego Cooperativo:</u> “Pasamos a la vez”. Todos con un balón en los pies y formando un gran círculo a la voz del profesor dan un pase al compañero de la derecha y reciben el balón desde la izquierda. Hay que intentar que no se escape ningún balón y todos lleguen a su objetivo. • Igual que el ejercicio anterior pero el pase se va haciendo con diferentes superficies de contacto y más veces seguidas. 	<p><i>Tiempo:</i> 6 minutos. <i>Organización:</i> Dos grandes círculos de 13 o 14 cada uno con un balón.</p> 
<p>IX. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE</u> <u>VALORAMOS Y PROPONEMOS PARA LA</u> <u>PRÓXIMA SESIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto, ayuda y apoyo al compañero que se equivoca. • Utilizar el balón solo para las tareas que se proponen. • En el juego anterior hemos ganado todos. • Mientras tanto hacemos ejercicios de elasticidad. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p> 
<p>X. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos Ejercicios de respiración. • Los encargados de material recogen los balones. 	<p><i>Tiempo:</i> 3 minutos.</p> 





SESIÓN Nº 4			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	21-11-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas Polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR		VALORES COMPLEMENTARIOS	
RESPECTO	Responsabilidad.	Autoestima	Salud.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer pases y toques de balón en fútbol, mejorar a través de su práctica y valorar nuestras ejecuciones y las de los compañeros. • Cumplir las normas de los juegos, sabiendo perder y ganar, y entendiendo que lo verdaderamente importante es participar. • Aceptar las decisiones de la mayoría y evitar hacer gestos hirientes, insultos o palabras de mal gusto. • Conocer la sección de nuestro programa “Nuestro libro de oro Nuestro libro de Honor” e intentar ponerlo en práctica. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de nuestras ejecuciones y nuestra participación por encima de ganar o perder. • Escaqueo de las situaciones de mal gusto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de pases y toques de balón en fútbol 	<ul style="list-style-type: none"> • Pases y toques. • “Nuestro libro de oro, nuestro libro de honor” 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos. Resolución de problemas. • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global polarizando la atención. 	15 balones.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p><u>I. INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informamos de forma genérica de la sección “Nuestro libro de oro, nuestro libro de honor”. • Recordar que vayan buscando noticias relativas al lema acordado para exponerlas y hacer un mural en la clase de Plástica. • Información inicial de todo lo que se va a realizar en clase y votación para ver donde se hace la clase por el mal tiempo. (Han decidido en las pistas). 		<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Todos entorno al profesor en semicírculo.</p> 	

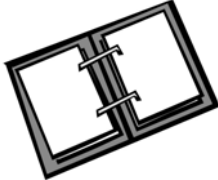
<p>II. CALENTAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de manejo y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles sin desplazamiento. • Ejercicios de manejo y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles con desplazamiento. • Ejercicios de manejo y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles con carreras. • Ejercicios de conducción y manejo y regate con desplazamiento y carrera. 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> Pistas. Todos con un balón.</p> 
<p>III. REVISAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Control, conducción y pases <p>Conducir el balón libremente, por el campo y pasamos al compañero con la superficie de contacto que elijamos, el compañero controla, conduce unos metros y vuelve a pasar. Evitamos interceptar con otros compañeros que también se desplazan de forma libre.</p>	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Un balón por parejas.</p> 
<p>IV. ADQUIRIMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le pasamos el balón con las manos y de forma fácil al compañero, a diferentes alturas, y este tiene que controlar con diferentes superficies de contacto. • Le pasamos el balón con un bote enérgico al compañero, a diferentes alturas, y este tiene que controlar con diferentes superficies de contacto. Cambiar papeles. 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> Un balón por pareja.</p> 
<p>V. REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trascendencia control del balón y de la precisión en el pase para el fútbol. • Aceptación de la pareja y de sus defectos haciendo crítica constructiva y edificante a nivel técnico. • Evitar situaciones de mal gusto. • Corregimos algunos aspectos técnicos relacionados con los controles y el pase. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Dos grupos de 12 o 13 en una pista, cada uno con un balón. Parejas.</p> 



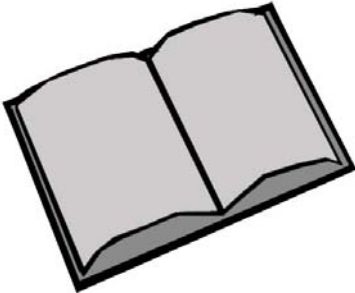
<p>VI. ESTABILIZAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividad Cooperativa 1:</u> Ponemos en el círculo central varios objetos (pivotes, tambores de detergente, botes de agua, balones) entre todos hay que sacar los objetos del círculo con la condición de que antes hay que hacer un control y un pase al compañero para que este sea el que tire. • <u>Actividad Cooperativa 2:</u> Intentamos hacer un control y un pase lo más rápido posible una vez recibido el balón y después salimos corriendo en velocidad para ocupar el espacio que dejará el jugador al que le hemos pasado. Sumamos cada vez que perdemos el balón en un pase. Hacer el menor número de pérdidas por equipo. 	<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Grupos de 4 con un balón.</p> 
<p>VII. CORREGIMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos técnicos sobre pases y controles. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p>
<p>VIII. APLICAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partidos de fútbol cooperativo: Cuando alguien mete un gol se va al equipo contrario de portero y el que había de portero pasa al equipo del primero. 	<p><i>Tiempo:</i> 6 minutos. <i>Organización:</i> 4x4 con un balón.</p>
<p>XI. REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE VALORAMOS Y PROPONEMOS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntamos por qué es importante saber ganar y saber perder en cualquier deporte. • Intentamos sensibilizar para evitar las situaciones de mal gusto. • Mientras tanto hacemos ejercicios de elasticidad • Proponemos trabajar el regate y el tiro para la próxima sesión. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p> 
<p>XII. RECUPERAMOS Y RECOGEMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos ejercicios de respiración. • Los encargados de material recogen los balones. • Recogemos los periódicos. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p> 

SESIÓN Nº 5			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	26-11-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas Polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Salud	Autoestima	Responsabilidad
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer algunos regates y tiros a portería, ejecutarlos correctamente, evitando ridiculizar a los compañeros. • Llamar a los compañeros por su nombre, sin gritarles y guardar el turno establecido para hacer ejercicios en clase. • Animarnos para que las cosas nos salgan bien, respetando el nivel de ejecución de nuestros compañeros. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de las ejecuciones de los compañeros sin ridiculizarlos. • Respeto del turno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de regates y tiros a puerta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiros a puerta y regates. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos. Resolución de problemas. • Tradicionales. Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	28 balones, plinto, pivotes, tambores, botes de plástico	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos que en las explicaciones del profesor el balón se pone en el ombligo sujetado con las dos manos con los dedos entrelazados. • Información inicial de todo lo que se va a realizar en clase. 		<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> Todos entorno al profesor en semicírculo.</p> 	

<p>II. CALENTAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de manejo y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles sin desplazamiento. En la mitad del campo de fútbol. • Ejercicios de conducción manejo y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles con desplazamiento. En una pista polideportiva. • Ejercicios de conducción y regate con todas las superficies de contacto posibles con carreras. En una pista polideportiva. • Ejercicios de conducción y manejo y regate con desplazamiento y carrera. En la mitad de la pista 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> Pistas. Todos con un balón.</p> 
<p>III. REVISAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Pases mediante el juego de fútbol-rugby</u> En grupos de 4 pasar el balón en horizontal o hacia atrás hasta pasar con el balón por la línea de fondo. Dos jugadores entorpecen los pases. Estos se cambian por quien quieran en cada oleada. No se pueden dar más de 3 pasos con el balón. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Un balón por grupos de 5 por oleadas a lo largo de la pista.</p> 
<p>IV. ADQUIRIMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De que formas puedes conseguir gol sorteando obstáculos solamente mediante conducción y regates. Hacemos el ejercicio por oleadas e intentamos hacerlo en el menor tiempo posible, sabiendo que hay que encarar y sortear al menos 3 obstáculos. 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> Un balón por cabeza. Obstáculos en la pista.</p> 
<p>V. REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mientras más dominio tengamos del regate mayor posibilidades de éxito tendremos ante un oponente. • Respetar el turno, obedecer al arbitro y aceptar sus decisiones. • Cuando el profesor explica balón al ombligo sujetado con las dos manos. • Importancia de la hidratación para la salud. • Corregimos algunos aspectos técnicos relacionados con los regates. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> en torno al profesor.</p> 

<p>VI. ESTABILIZAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Circuito de regates:</u> Con los elementos utilizados anteriormente (pivotes, cajas de plinto, vallas, tambores de detergente y recipientes de plástico...) distribuidos por el espacio en forma de circuito hacemos diferentes tipos de regates acabando con un tiro a portería. Volvemos conduciendo. 	<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> con un balón cada uno.</p> 
<p>VII. CORREGIMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos técnicos sobre regates. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p>
<p>VIII. APLICAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partidos de fútbol cooperativo: Solo se le entrega el balón al compañero utilizando como gestos la conducción y el regate. Para que sea gol tengo que introducirme con el balón en la portería sin chutar. El que mete gol se pone de portero y el portero cambia al equipo contrario. 	<p><i>Tiempo:</i> 6 minutos. <i>Organización:</i> 6X6 con un balón.</p> 
<p>IX. REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE VALORAMOS Y PROPONEMOS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es fundamental la práctica en casa o en algún equipo deportivo o actividad extraescolar. • Aprovechar el tiempo para jugar en los ratos libres y recreos con el balón que les he dejado al grupo para tal fin • Proponemos trabajar el tiro para la próxima sesión. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p> 
<p>X. RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODOS:</p>	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p> 

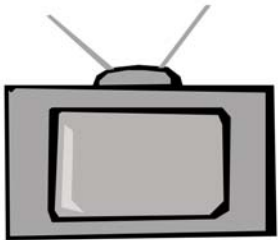
SESION Nº 6			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	28-11-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad.	Salud.	Autoestima.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir los acuerdos establecidos en clase e intentar mantener buenos modales. • Recordar algunos aspectos de las sesiones que estamos realizando en la carpeta del alumno y finalizar las tareas quien las tenga atrasadas. • Recordar algunos aspectos teóricos fundamentalmente relacionados con la salud, el calentamiento y el fútbol. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de las normas. • Respeto del turno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalización de tareas inacabadas. • Profundización en el programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes secciones del programa. • Salud, Calentamiento, fútbol. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo: Resolución de problemas. • Tradicional: Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mixta. 	Carpetas del alumno, bolígrafo, pizarra, bancos.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar la figura de D Andrés Manjón dentro de esta entidad y las actividades propuestas en la escuela. • Coger carpeta del alumno y ordenar lo trabajado hasta el momento. • Información inicial de todo lo que se va a realizar en clase. 		<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> Todos en torno al profesor en semicírculo.</p> 	

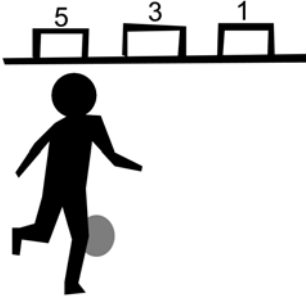
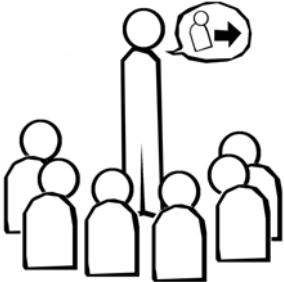
<p>II. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y reflexionar sobre el apartado “Aprender a ser” sobre reglas, actitudes hábitos relacionados con el valor el respeto. <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Como podemos mejorar en nuestra vida cotidiana? ○ ¿Como podemos mejorar en clase de E.F.? ○ ¿Lo hacemos? ¿Por qué? ○ Aportamos ideas y las reflejamos en la carpeta del alumno. • Realizar la sección “Mi compromiso de mejora”. <ul style="list-style-type: none"> ○ Anotar dos o tres propuestas de mejora de ahora en adelante y hasta el final de curso sobre el Respeto tanto en mi vida diaria como en las clases de E.F. • Revisar las pruebas realizadas (la batería Eurofit adaptada) y comprobar que se han anotado los resultados de las pruebas y se han registrado en la gráfica preparada para tal fin. • Reflexionar si estoy haciendo algo para mejorar mi salud y mi condición física tanto dentro como fuera de la clase de E.F. 	<p><u>Tiempo:</u> 20 minutos. <u>Organización:</u> Todos en torno al profesor en semicírculo.</p> 
<p>III. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de “Nuestro libro de oro, nuestro libro de honor”. <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué se pretende? ○ ¿Cómo hacerlo? • Recordamos ligeramente algunos aspectos relacionados con la salud, el calentamiento y los deportes colectivos. (Fútbol). • Profundización teórica de los aspectos relacionados con el fútbol que hemos practicado en esta U. D. (Reglamento y Aspectos técnicos). • Juego 1. “el mensaje”. En un gran círculo jugamos al mensajero. Se trata de transmitir un mensaje con alguno de los aspectos relacionados con la salud, calentamiento y el Fútbol de los que hemos hablado y comprobar si el último que recibe el mensaje lo dice igual que lo comunicó el primero. • Juego 2. “El buen mensaje” Igual que el anterior pero he de hablar de alguna cualidad o algo bueno de algún compañero, que sea real. Si el mensaje no es exacto al primero que lo mando todos realizaran un número de flexiones (ejercicio) igual al número de componentes del grupo. 	<p><u>Tiempo:</u> 20 minutos. <u>Organización:</u> Todos entorno al profesor en semicírculo.</p>  
<p>IV. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de Navidad haremos una sección llamada “Para crecer por dentro” y hablamos ligeramente de sus características. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p>

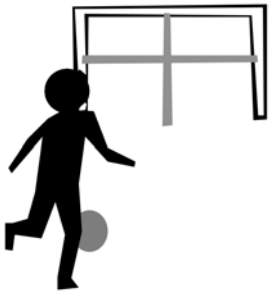
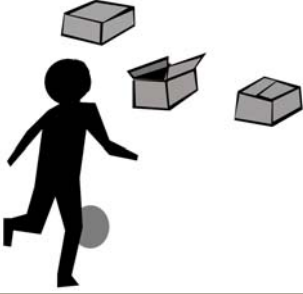

V. RECOGEMOS:


- Recogemos y archivamos la carpeta del alumno.


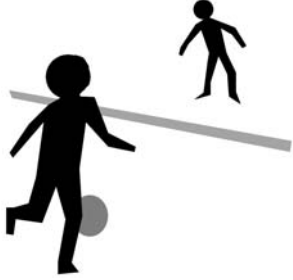
Tiempo: 2 minutos.


SESION N° 7			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	3-12-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio y Pistas.	1° de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO.	Responsabilidad.	Salud.	Autoestima.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer algunos tiros a portería, ejecutarlos con las dos piernas y asumir el reto de superarnos. • Animarnos para que las cosas nos salgan bien, respetando el nivel de ejecución de nuestros compañeros. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Afán de superación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica del tiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiros a puerta. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos. Resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global modificando la situación real y polarizando la atención. 	28 balones, televisión, tiza cajas, cintas separadoras.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Vemos los últimos 15 minutos de la Final de la Copa intercontinental de Fútbol entre el Real Madrid y Olimpia de Paraguay. <p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicamos de forma teórica del tiro a portería. • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><u>Tiempo:</u> 25 minutos. <u>Organización:</u> Todos en torno al armario del televisor.</p> 	

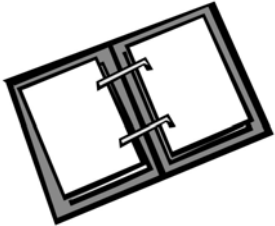
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u> Utilizamos el calentamiento como repaso de las sesiones anteriores de forma libre. Propuesta orientativa del profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de <u>calentamiento general</u> y movilidad articular sin balón. • <u>Calentamiento específico:</u> Ejercicios de manejo y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles sin desplazamiento. En la mitad del campo de fútbol. • Ejercicios de conducción, manejo y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles con desplazamiento. En una pista polideportiva. • Ejercicios de conducción, pase y regate con todas las superficies de contacto posibles con carreras. En una pista polideportiva. • Ejercicios de conducción, manejo, pases y regate con desplazamiento y carrera. En una pista polideportiva. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> En las pistas. Por parejas con un balón.</p>
<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducimos y regateamos por el espacio a la voz del profesor todos conducimos lo más rápido posible detrás de nuestra pareja intentando sortear a todos los que se cruzan. Cambio después de cada carrera. • 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Un balón por parejas por la pista.</p>
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u> <u>El tiro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A lo largo de un gran muro que ocupa un lateral del campo de fútbol se han pintado unos cuadros que contienen unos números del 0 al 5 y los signos (+) y (-). Cada pareja tienen que sumar en un tiempo determinado, el número 35, con la condición de que tienen que darles a todos los números del muro y a los dos signos. Hay que variar las superficies de contacto y detrás de una marca establecida en 8 metros. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> Un balón por pareja.</p>  <p>The diagram shows a silhouette of a person running towards a wall. On the wall, there are three rectangular blocks of different heights, labeled with the numbers 5, 3, and 1 from left to right. The person is positioned in front of the wall, ready to interact with the blocks.</p>
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar nuestros propios aciertos y los del compañero manifestándolos de forma explícita. • Importancia de la precisión en el disparo para la eficacia en fútbol. • El calentamiento no ha sido adecuado. • Corregimos algunos aspectos técnicos del tiro. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p>  <p>The diagram shows a central figure representing a teacher, standing and facing a group of five smaller figures representing students. A speech bubble with an arrow points from the teacher to the students, indicating a discussion or feedback session.</p>



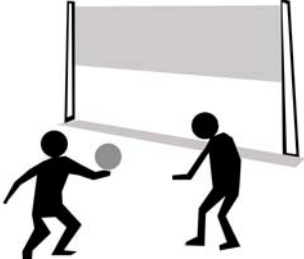
<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada una de las porterías de los tres campos de las pistas polideportivas contiguas están divididos con cuatro partes iguales por unas cintas. Se trata de hacer tiros a portería con las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada pareja ha de marcar al menos un gol en cada una de los cuadrados en que esta dividida cada portería. (24 en total). ○ Se ha de variar las superficies de contacto. ○ Hay que tirar fuera de la línea semicircular. ○ Cuando se hace un tiro en un campo, el siguiente hay que hacerlo en otro campo diferente. ○ La pareja que acompaña recoge el balón y luego conduce y se dirige a otro campo. 	<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Con un balón cada uno.</p> 
<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos técnicos del tiro. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p>
<p>VIII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiros cooperativos: En cada campo hay 3 cajas de cartón que hay que desplazar mediante tiros de precisión por parte de los 6 miembros de cada equipo hasta la línea de fondo. Acaba el juego cuando todas las cajas están fuera. 	<p><i>Tiempo:</i> 6 minutos. <i>Organización:</i> 6X6 con un balón cada uno.</p> 
<p>IX. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE VALORAMOS Y PROPONEMOS PARA LA PRÓXIMA SESIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solo la practica y el esfuerzo nos permitirá mejorar. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>X. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:</u></p>	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos</p> 

SESION Nº 8			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	5-12-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR		VALORES COMPLEMENTARIOS	
RESPETO	Responsabilidad.	Salud.	Autoestima.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Repasar todos los aspectos técnicos y reglamentarios de fútbol vistos hasta el momento y puesta en práctica mediante juegos adaptados. • Aceptar la función que nos corresponda en las clases de E.F, participando en las tareas de forma correcta, controlar nuestro comportamiento e intentar hacer las cosas cada vez mejor. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de mejora. • Control de nuestro comportamiento. • Aceptación de las funciones asignadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de los aspectos técnicos vistos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento. • Aspectos técnicos 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
Cognitivos. Resolución de problemas.	Global polarizando la atención.	28 balones, cinta elástica. 4 cronómetros.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			REPRESENTACIÓN
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisamos de forma rápida lo visto hasta el momento. • Informamos que al final de la U. D. tendrán que haber recortado de periódicos o revistas una imagen con cada uno de los gestos técnicos que hemos visto. • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 			<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 

<p>II. <u>CALENTAMOS:</u> Utilizamos el calentamiento como repaso de todo lo visto sobre el fútbol en las clases anteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de <u>calentamiento general</u> y movilidad articular sin balón • <u>Calentamiento específico:</u> Ejercicios de manejo y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles sin desplazamiento. En el espacio libre. • Ejercicios de pases, conducción, controles y toques de balón con todas las superficies de contacto posibles con desplazamiento. En el espacio libre. • Ejercicios de conducción, pase y regate acabando en tiro con todas las superficies de contacto posibles con carreras. En una pista polideportiva. • Ejercicios de pases, conducción, pases y regate con desplazamiento y carrera acabando en tiro. En las pistas polideportivas. 	<p><u>Tiempo:</u> 12 minutos. <u>Organización:</u> En las pistas. Por tríos con un balón.</p> 
<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de 2x1 para trabajar conducción, pase, regate, y tiro a portería. Defensa semiactiva. El que tira se queda en medio. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Un balón por trío.</p>
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fútbol-Tenis con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pasar el balón al campo contrario dando tres toques cada uno. ○ Se pueden dar dos toques seguidos como máximo. ○ Puede haber un bote intermedio antes de pasar al otro campo. ○ Cada cuatro minutos los equipos b pasan a su derecha y el último al principio. ○ Cuanto tiempo tardan los dos equipos sin fallar. ○ Hay tres árbitros y el profesor. Uno por partido. ○ Los árbitros cambian por quien quieren cada 5 fallos del campo que controla. ○ En realidad los dos tríos de cada campo son un mismo equipo 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> 6 equipos de 3 jugadores 4 campos, 1 balón por campo.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la técnica individual en fútbol. • Aceptación de las funciones asignadas. Control de nuestro comportamiento desajustado. • Para mejorar hay que proponérselo y esforzarse. • <u>Juego Propuesto:</u> igual que el anterior pero en esta ocasión también se puede golpear al balón con la mano mediante un golpe seco. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor. <u>Organización juego:</u> 6 equipos de 3 jugadores 4 campos, 1 balón por campo.</p>

<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u> Igual que el juego anterior pero con la novedad de que de que cuando se pasa el balón también cambiamos de campo y que el juego acaba cuando todos los jugadores hayan conseguido cambiar de campo. Por lo tanto ganan todos.</p>	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos <i>Organización:</i> 4 equipos de 6 jugadores 2 campos, 1 balón por campo.</p>
<p>VII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partido de fútbol con las características de que el que comete una falta pasa a ser árbitro. Y de que el que mete gol se pone de portero y este pasa al otro equipo. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos <i>Organización:</i> 6X6</p>
<p>VIII. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la función del árbitro. • Solo la practica y el esfuerzo nos permitirá mejorar. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>IX. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:</u></p>	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos</p> 

SESION Nº 9			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	10-12-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad.	Auto concepto	Salud
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento a las actividades que realizamos en clase para mejorar los aspectos que se plantean, auto motivarnos y tener paciencia para conseguir los objetivos. • Conocer algunos datos históricos del Voleibol, sus reglas fundamentales, así como sus principales gestos y practicar el saque de seguridad y el toque de dedos. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las actividades. • Auto motivación y paciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica del toque de dedos y el saque de seguridad. • Anotación de aspectos teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento, Historia y principales gestos técnicos del Voleibol • Toque de dedos y saque de seguridad. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Enseñanza recíproca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global polarizando la atención. 	28 balones, cinta elástica, 4 cronómetros.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Del partido de Voleibol entre la Universidad de Córdoba. y la Universidad de Granada. • Buscar una imagen (de periódico, revistas o fotos) donde aparezcan todos los gestos técnicos que veremos en esta U.D. • Entrega de autorizaciones para que sean firmadas por los padres para ver el partido de voleibol y traerlos el próximo día. Podrán asistir los padres. • Información de Voleibol, Historia, Reglamento y gestos técnicos principales. • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos <u>Organización:</u> Todos en torno al profesor.</p> 	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de <u>calentamiento general</u> de forma individual movilidad articular sin balón. • <u>Ejercicios con balón:</u> pases de pecho, pases de pecho con bote intermedio, pasar con mano izquierda, pasar con mano derecha, pasar a ras del suelo, pasar en salto, pasar en giro, pasar con trayectoria muy curva. 		<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos <u>Organización:</u> En lo ancho de las pistas. Por parejas con un balón de voleibol. Avanzamos por oleadas.</p>	

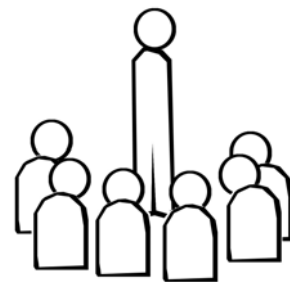
<p>III. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Saque de abajo o seguridad:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Posición de partida fundamental. ○ Saque y toque en la pared. ○ Por parejas 1x1 a 3 metros de la red (esta baja). ○ Se suma un punto cada vez que el balón le de al compañero. ○ Cuando sumen 10 puntos dan un paso hacia atrás. • <u>Toque de dedos:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejercicios de posición fundamental. ○ Lanzamiento y recepción en posición fundamental. ○ Bote y recepción en posición fundamental de toque de dedos. ○ Mantener el balón el mayor tiempo posible. 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> 1 balón por pareja.</p> 
<p>IV. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Para la iniciación, es mejor utilizar el saque de abajo o de seguridad. • Con paciencia, trabajo y esfuerzo se consiguen los objetivos, pero hay que atender las actividades planteadas y automotivarse. • <u>Juego Propuesto:</u> Por parejas y enfrentadas Un partido de 1x1 Nos pasamos el balón con saques de abajo o seguridad y toques de dedos. Se trata de mantener el balón el mayor tiempo posible entre los dos. Contar los fallos de los dos equipos. 	<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor. <i>Organización juego:</i> 1x1. Parejas enfrentadas</p> 
<p>V. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partido de 2x2. Se recibe el balón se coge y se hace un saque de seguridad desde donde se coge el balón. Entre todos conseguir el menor número de fallos. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> 2x2 por campo y 1 balón.</p>
<p>VI. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Animamos al compañero y explicamos la posición correcta. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> en torno al profesor.</p>
<p>VII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partido de Voleibol. Todos hacemos saque de seguridad o toque de dedos. Hay que dar 3 saques (pases) al compañero sin que se caiga. Intentamos conseguir el menor número de fallos entre los dos equipos. Contar los fallos de los dos equipos. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos <i>Organización:</i> 4X4.</p> 

VIII. REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:

- La paciencia y el esfuerzo son dos buenos compañeros de viaje.

Tiempo: 2 minutos.

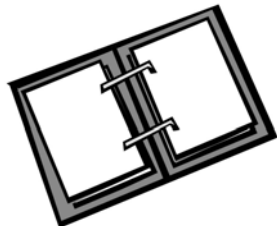
Organización: En torno al profesor.






IX. RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:

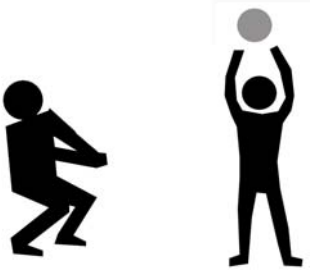
Tiempo: 2 minutos.



SESION Nº 10			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	12-12-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad.	Auto concepto	Salud
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Admitir nuestros errores y preguntar lo que no entendemos y dar nuestra opinión. • Conocer algunos datos históricos del Voleibol, sus reglas fundamentales, así como sus principales gestos y practicar el toque de antebrazos. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Admisión de nuestros errores. • Emisión de opinión. • Pregunta de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica del toque de antebrazos. • Anotación de aspectos teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamento e Historia del Voleibol. • Toque de antebrazos. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica pura. • Global polarizando la atención. 	28 balones, cinta elástica.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de las autorizaciones del partido de Voleibol del día 15 entre la Universidad de Córdoba y la Universidad de Granada. • Recoger la carpeta del alumno para Navidad. • El próximo día entregaré una fotocopia con las cosas que tienen que realizar para navidad. • Explicación de algunos aspectos del Reglamento y del Toque de antebrazos y el saque de tenis en Voleibol. • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><i>Tiempo:</i> 12 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 	

<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de <u>calentamiento general</u> y movilidad articular sin balón • <u>Calentamiento específico:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Posición fundamental de toque de dedos. ○ Un toque de dedos y cogemos el balón ○ Dos toques seguidos, Tres toques seguidos. ○ Bote de balón enérgicamente en el suelo y situarse debajo y toque de dedos. ○ Lanzar el balón hacia arriba, alto, situarse debajo y hacer toque de dedos. ○ Contra la pared saque de abajo o seguridad. 	<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos. <u>Organización:</u> Un balón por persona.</p> 
<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1x1. Toque de dedos y saque de seguridad solo con estos dos gestos técnicos. Fallar el menor número de veces. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> 1 balón por pareja</p>
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Explicación del toque de antebrazos:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejercicios de posición fundamental. <ul style="list-style-type: none"> ○ Agarre. ○ posición de brazos. ○ Posición de tronco. ○ Posición de piernas. ○ Explicación de la dinámica de movimiento. • <u>Ejercicios prácticos:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Uno suelta el balón y otro adopta la posición de toque de dedos. ○ Uno suelta el balón y otro hace el movimiento sin golpear. ○ Uno suelta el balón y otro hace el movimiento devolviendo el balón. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> 1 balón por pareja. Cambio de pareja.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es necesario conocer nuestros errores y preguntar nuestras dudas para evolucionar. • Es necesario motivar e informar a los compañeros de sus fallos. • <u>Juego Propuesto:</u> Un partido de 1x1 toque de antebrazos. Se trata de mantener el balón el mayor tiempo posible entre los dos. 	<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor. <u>Organización juego:</u> 1x1.</p> 



--	--




<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Partido de 1x1. Uno hace toque de dedos y el otro devuelve de antebrazos. Entre todos conseguir el menor número de fallos. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> 1x1 técnicos por campo y 1 balón.</p> 
<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Los principales fallos técnicos. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>VIII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Partido de Voleibol. De 2x2 con las siguientes reglas: tres toques como máximo no consecutivos, entre todo el equipo. Todos hacemos saque de seguridad o toque de antebrazos. Ver el número de toques correctos entre los dos equipos. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> 2X2</p>
<p>IX. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Atención y colaboración para que todo salga bien. Evitar interrumpir al compañero y animarlo. Imitación de los ejercicios del profesor mientras hablamos 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>X. <u>RECOGEMOS TODO:</u></p>	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p>

Partido de Voleibol entre la Universidad de Córdoba y la Universidad de Granada.


SESION Nº 11. Actividad extraescolar relacionada			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	15-12-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pabellón Universitario Nº2	1º de ESO.	14
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPETO	Responsabilidad.	Auto concepto	Salud
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar en una situación real de competición deportiva de alto nivel algunos aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios trabajados en clase y llevar una estadística sencilla mediante una hoja de observación. • Analizar el comportamiento de los jugadores, cuerpo técnico, árbitros y el público antes, durante el transcurso y al final del partido • Observar la conservación de la instalación y cuidado de cualquiera de los usuarios o asistentes durante el transcurso del partido y establecer comparaciones con otros eventos deportivos de otros deportes. • Aprender y poner en práctica actitudes cívicas básicas en eventos deportivos. • Realizar una convivencia entre alumnos, padres y profesor de E.F. fuera del recinto escolar utilizando un acontecimiento deportivo. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a conductas propias y ajenas. • Emisión de nuestra opinión. • Convivencia padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización estadística sencilla y anotación en hoja de observación y cuestionario. • Puesta en práctica de actitudes cívicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos técnicos y tácticos. • Aprendizaje de actitudes cívicas. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	Bolígrafos y hojas de observación.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de las autorizaciones de los alumnos que quedaban para ver el partido de Voleibol. • Información inicial: <ul style="list-style-type: none"> • De las medidas adoptadas para desplazarnos al pabellón • Dentro de este. <p>Una vez acabado el encuentro.</p>			
<p>II. <u>REFLEXIONAMOS Y VALORAMOS CONJUNTAMENTE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Anexo de hoja de observación para el partido. • Autorizaciones del partido. 			

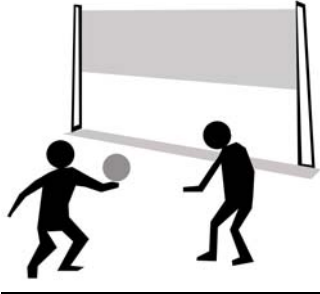


III. Observa y anota lo que creas conveniente sobre estas circunstancias.	
Estado de las instalaciones deportivas	
Comportamiento del público.	
¿Se utiliza alguna palabra ofensiva, hiriente o de mal gusto?	
¿Se hace uso de las papeleras y contenedores.	
Comportamiento entre los jugadores de los dos equipos.	
Comportamiento de los jugadores de un mismo equipo entre sí.	
Comportamiento de jugadores y entrenadores con el árbitro.	
Comportamiento y relación de los jugadores con los entrenadores	
¿Se hace calentamiento? ¿Cómo?	
¿Se hidratan los jugadores?	
¿Hay masajista, médico o alguien para tratar las lesiones?	
Tu comportamiento en esta actividad.	
Tu opinión a cerca de esta actividad	
IV. Reflexión y análisis conjunto de esta actividad. (Incluidos padres).	


SESION Nº 12			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	17-12-2002
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad.	Auto concepto	Salud.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el saque de tenis en Voleibol y realizar tareas para asimilarlo y mejorarlo; admitir nuestros errores y preguntar lo que no entendemos. • Realizar actividades para mejorar el toque de dedos y de antebrazos, así como el saque de abajo y seguridad y rectificar cuando el profesor nos orienta sobre algo que hacemos mal. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Rectificación de nuestros errores. • Emisión de opinión. • Pregunto de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica del saque de tenis. • Mejora de los saque y toques vistos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toque de antebrazos. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica pura • Global polarizando la atención. 	28 balones, cinta elástica, cintas separadoras, tiza.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información de la entrega de unas fotocopias para trabajar en Navidad. • Recoger la carpeta del alumno para realizar las tareas para Navidad. Nos evaluaremos después de esta. • Explicación del saque de tenis en Voleibol. • Recuerdo de la visión de un video en tutoría sobre fútbol y otro sobre voleibol. • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><i>Tiempo:</i> 12 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de <u>calentamiento general</u> y movilidad articular sin balón. • <u>Calentamiento específico:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Toque de dedos uno y antebrazos el otro. ○ Uno saca de abajo y el otro recibe de antebrazos. ○ Los dos toques de dedos. ○ Los dos toques de antebrazos. 		<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Un balón por pareja. ¡Cambio!.</p> 	

<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Un campo con un elástico. Pequeños partidos de 2x2., sumándole el número de toques correctamente entre los dos equipos. Si algún toque no es correcto, vuelta a empezar. Hacen: • Toque de dedos. • Toque de dedos y de antebrazos. • Saque de seguridad. Fallar el menor número de veces. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> 1 balón por pareja.</p> 
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Explicación del saque de tenis:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ejercicios de posición fundamental. <ul style="list-style-type: none"> ○ Posición de piernas. ○ Posición de tronco. ○ posición de brazos. ○ Lanzamiento de balón. ○ Golpeo. ○ Explicación de la dinámica de movimiento. • <u>Ejercicios prácticos:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Contra la pared a 4 m. (individualmente) ○ Frente al compañero uno hace saque de tenis y otro coge el balón con las dos manos. ○ Uno saca de tenis y el otro recibe de antebrazos. 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> 1 balón por pareja. Cambio de pareja.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El saque de tenis se utiliza cuando el nivel es mayor y tiene mayor eficacia si se hace bien. • Es necesario admitir las correcciones del profesor para evolucionar. • Es necesario preguntar lo que no entendemos. • Corregimos los principales defectos del saque de tenis. • <u>Juego Propuesto:</u> Un partido de 1x1 saque de tenis en un campo de 3x3 <ul style="list-style-type: none"> ○ Precisión. Que dé en el sitio indicado. ○ Ver cuantas veces aciertan entre los dos. 	<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos <i>Organización:</i> En torno al profesor. <i>Organización juego:</i> 1x1.</p>
<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Frente a la pared, intentar acertar en los cuadros indicados en esta mediante saques de tenis. Intentar llegar a un mínimo entre los dos. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Por parejas</p> 

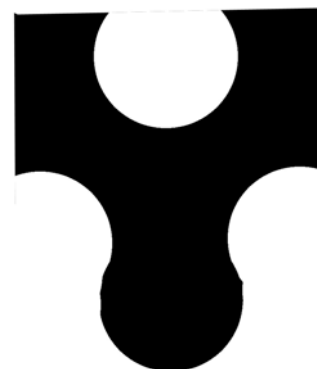
<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los principales fallos técnicos. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>VIII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partido de Voleibol con balón gigante, máximo tres toques entre todo el equipo. El objetivo es que no se caiga el balón. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> 6X6</p>
<p>IX. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE</u> <u>VALORAMOS Y RECOGEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar cuando algo no lo entendemos. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>

SESION N° 13			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	9-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1° de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad.	Auto concepto	Salud.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Repasar los aspectos vistos en sobre Fútbol y Voleibol y ponerlos en práctica mediante juegos cooperativos de aplicación respetando las reglas y los compañeros. • Recordar que lo importante es participar y no ganar y entender que las actividades sirven para mejorar los diferentes aspectos que hemos visto hasta ahora. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Rectificación de nuestros errores. • Emisión de opinión. • Pregunta de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica del saque de tenis. • Mejora de los saque y toques vistos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toque de antebrazos. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica pura. • Global polarizando la atención. 	28 balones, cinta elástica, cintas separadoras, tiza.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a todos y deseos de paz y armonía en este año. • Recordar si se ha hecho el trabajo que se había encargado para Navidad mediante la entrega de unas fotocopias. • Recoger la carpeta del alumno para realizar las tareas para Navidad. Nos evaluaremos después de esta. • Información inicial de lo que se va a realizar en clase el próximo jueves dentro de la sección “Para crecer por dentro” dentro de nuestro programa. • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma libre mientras se organiza el espacio y el material. 		<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Un balón por pareja.</p>	
<p>III. <u>REVISAMOS Y ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizaremos dos juegos. Partidos de 4x4 en cada campo. dos equipos. Un árbitro por partido que cambia según lo establecido. El profesor actúa de coordinador. 		<p><i>Tiempo:</i> 20 minutos <i>Organización:</i> 1 balón por partido.</p>	

<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Voleibol cooperativo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Solo toques de dedos y antebrazos. ○ Solo saque de abajo. ○ Solo saque de tenis. ○ Cuando el balón pasa al otro campo el último pasador también lo hace por debajo o por un lateral de la red. ○ Los árbitros cambian cada 5 minutos. ○ Cada 4 minutos los equipos B pasan a la derecha. ○ Los equipos serán mixtos. • <u>Fútbol cooperativo:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuatro campos reducidos de 10x10 m. aproximado. ○ Utilizar los gestos técnicos trabajados. ○ Cada jugador que meta un gol pasa al otro equipo y se cambia por el jugador que elija. ○ Porterías formadas por un pivote. ○ Cada 4 minutos y medio cambiamos de campo. ○ Todos los equipos han de jugar con los demás. 	 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo importante es participar y aprender. No debe preocuparnos demasiado perder o ganar. • Hacemos énfasis en los aspectos que hemos visto durante la U.D. • Hacemos control de pulsaciones. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos <u>Organización:</u> en torno al profesor.</p> 
<p>VI. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los principales fallos técnicos y reglamentarios. 	<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos <u>Organización:</u> en torno al profesor.</p>
<p>VII. <u>MOTIVAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Partido de Voleibol con balón gigante:</u> El objetivo es que no se caiga el balón. • <u>Partido de Fútbol con balón gigante:</u> 13 contra 13. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos por partido. <u>Organización:</u> Toda la clase.</p>
<p>VIII. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE VALORAMOS Y RECOGEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de anteponer el aprendizaje, el respeto a los demás y a las normas a ganar. • Valor de la relación equilibrada y pacífica con los demás. • La clave más genuina y auténtica de los deportes y los juegos reside en unir a las personas a través de esta actividad y no al contrario. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p>

SESION Nº 14			
“JUEGO PARA CRECER POR DENTRO” I (GYMKHANA)			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	16-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27+6 de E.E
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad.	Autoconcepto.	Salud.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Repasar los aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios e históricos tanto de Fútbol como de Voleibol vistos en esta Unidad Didáctica mediante juegos cooperativos adaptados de asimilación. • Ser consciente del valor que tiene la toma de conciencia de actitudes positivas para mejorar en valores como el respeto, la responsabilidad, la salud y la autoestima y realizar actividades para mejorarlas. (En cada estación señalamos de forma explícita que actitudes de cada uno de los valores trabajamos). A través de un espíritu de cooperación y colaboración. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de actitudes positivas para mejorar los valores señalados. (aparecen en cada estación). 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de aspectos, técnicos, tácticos y reglamentarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fútbol y voleibol: Aspectos técnicos, tácticos históricos y reglamentarios 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. • Cognitivo. Resolución de problemas. • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global polarizando la atención. 	Aparecen en cada estación.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en la sesión y de la dinámica de ésta. <p><u>CARACTERÍSTICAS GENERALES</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es un resumen de la Unidad Didáctica Nº 3: “Sin trampa ni cartón en los Deportes colectivos”. • La sesión durará dos horas, pues no tendrán clase de inglés. • La clase la forman un número de 27 alumnos del curso ordinario + 6 alumnos de un curso de E.E. de Art. Grf. • Habrá un alumno de NEE en cada equipo. 		<p><u>Tiempo</u>: 10 minutos. <u>Organización</u>: Todos en torno al profesor.</p> 	

- Se realizaran grupos mixtos de 6, aunque en algunos juegos este grupo se dividirá en dos de 3.
- Habrá un circuito de 5 estaciones y una mesa de control y se realizará con rotación en sentido de las agujas del reloj a la indicación de la mesa. (Cada 8 minutos).
- De los 8 minutos que dura cada estación; los 2 primeros se hacen ejercicios de calentamiento específico para la prueba.
- Entre estación y estación pasarán por la mesa de control para resolver un problema de forma colectiva. (otra prueba a superar). como máximo 3 minutos.
- En cada estación hay una parte de ejecución motriz, otra cognitiva y otra actitudinal, que son pruebas que el equipo tiene que superar.
- En cada estación hay dos monitores de apoyo y dos en la mesa de control. (son alumnos de 3° de E.F. de la Escuela de Magisterio Ave Maria- La Inmaculada.)
 - Uno es árbitro, dicta las normas del juego y hace las preguntas al final.
 - Otro anima y recuerda las actitudes a trabajar relacionadas con los cuatro valores que intentamos mejorar (respeto, responsabilidad, salud y autoestima).
 - Los de la mesa de control controlan el tiempo, realizan las preguntas o plantean la actividad a resolver al gran grupo, controlan la megafonía y la música.
- En cada prueba que se supera, se recompensa al equipo (de 6) con una pieza de un puzzle que tienen que formar al final. (Se ayuda para que todos consigan superar la prueba).
- En cada una de las estaciones y en la mesa central se hace una reflexión y valoración para ver si se han conseguido las propuestas explícitas tanto de tipo conceptual, actitudinal como procedimental que llevan anotadas en una tarjeta los monitores y árbitros y que se les han comunicado a los alumnos en cada estación.
- Al final entre todos en la mesa de control tienen que resolver un gran puzzle (con los 5 puzzles ya realizados de los 5 equipos). Si este se consigue montar de forma colectiva, toda la clase habrá ganado. Toda la clase habrá logrado superar la Unidad Didáctica. (en su Autoevaluación se definirá la nota de cada uno).
- Preside la mesa el lema acordado por todos para esta Unidad Didáctica: “Respetar es ganar”.
- Todas las actividades y la estructura general de la sección “Juego para crecer por dentro” es de base cooperativa.



II. ADQUIRIMOS:

ESTACIÓN N° 1: “Sumamos toques de fútbol”

- Descripción de la prueba: Realizar toques al balón con todas las superficies de contacto posibles (menos con las manos) entre todos, con un bote intermedio entre toque y toque y sin dar mas de uno seguido por persona. La prueba se consigue con una tanda de 10 toques seguidos.
- Aspectos a conseguir:
 - A nivel motriz: Practicar la mayor variedad de toques posibles en fútbol.
 - A nivel cognitivo: Recordar la superficies de contacto o el nombre de todos los toques que conozcamos
 - A nivel actitudinal:
 - Relacionado con el Respeto: Acepto y valoro las ejecuciones individuales de los demás y las mías propias.
 - Relacionado con la Responsabilidad: Asumir la responsabilidad de hacer las cosas bien por mí y por el grupo.
 - Relacionado con la Salud: Reconocer la importancia de los ejercicios de movilidad y calentamiento específico antes de realizar la prueba.
 - Relacionado con la Autoestima: Valorar mi intervención como elemento que contribuye a conseguir un objetivo grupal.
- Material necesario: 1 balón de fútbol, 4 conos y cintas separadoras.

Tiempo: 8 minutos.

Organización: Todos en torno al balón.



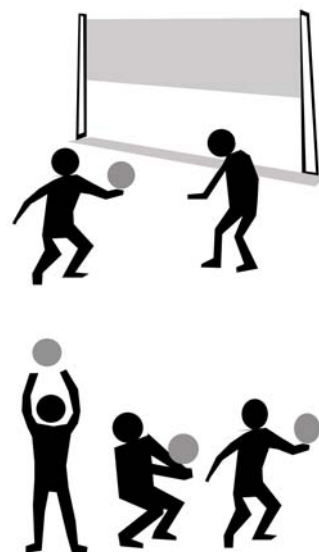
ESTACIÓN N° 2: “Sumamos toques”.

Descripción de la prueba: Se trata de pasar el balón al campo contrario mediante toques de dedos y de antebrazos y sumar todos los que se realicen entre los dos equipos. Se supera la prueba cuando se hacen dos series de 10 toques entre los dos equipos, sabiendo que no se puede dar más de tres toques por equipo y uno por persona.

- Aspectos a conseguir:
 - A nivel motriz: Mejorar los toques de dedos y antebrazos y asimilar la dinámica de juego en voleibol.
 - A nivel cognitivo: Diferenciar el toque de dedos del toque de antebrazos y relacionarlos en el juego.
 - A nivel actitudinal:
 - Relacionado con el Respeto: Asumir las reglas de juego sin plantear problemas.
 - Relacionado con la Responsabilidad: Asumir los fallos
 - Relacionado con la Salud: Evitar gestos que nos pueden provocar lesiones a nosotros o a los demás.
 - Relacionado con la Autoestima: Comprobar que puedo hacer las cosas bien.
- Material necesario: Postes, red y balón de Voleibol. 6 petos

Tiempo: 8 minutos.

Organización: Tres en cada campo.



<p><u>ESTACIÓN N° 3: “Pasamos a ras del suelo”.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descripción de la prueba:</u> En un campo de 10x10 se juega un partido de fútbol de 3x3 con pases con el balón a ras del suelo, con un portero que cuando recibe un gol cambia de de equipo y quien le ha marcado se pone de portero. • <u>Aspectos a conseguir:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>A nivel motriz:</u> Pases con las diferentes superficies de contacto. ○ <u>A nivel cognitivo:</u> Recordar los pases con las diferentes superficies de contacto en fútbol. ○ <u>A nivel actitudinal:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Relacionado con el Respeto:</u> Aceptar las decisiones de los árbitros y el papel que me corresponda según la dinámica del juego. ▪ <u>Relacionado con la Responsabilidad:</u> Participar en las tareas de forma correcta y apropiada. ▪ <u>Relacionado con la Salud:</u> Hidratarse cuando sea necesario. ▪ <u>Relacionado con la Autoestima:</u> Conseguir divertirme y relacionarme con mis compañeros independientemente al equipo al que pertenezca. ▪ <u>Material necesario:</u> 4 conos grandes y 6 petos 3 de un color y 3 de otro. 	<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos. <u>Organización:</u> Tres en cada campo.</p>
<p><u>ESTACIÓN N° 4: “Sumando saques”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descripción de la prueba:</u> Se trata de ir sumando puntos entre los dos equipos conseguidos con el acierto en una colchoneta mediante saques (de abajo o seguridad, de tenis, laterales) entre los dos equipos hasta completar 6 aciertos con cada uno de los saques entre todos los jugadores. Los jugadores están enfrentados dos a dos, delante de cada cual hay colocada una colchoneta y están separados por una red a 180cm y en un campo de 10 x 10m. • <u>Aspectos a conseguir:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>A nivel motriz:</u> Repasar los diferentes saque de voleibol a través de la práctica. ○ <u>A nivel cognitivo:</u> Conocer las diferencias entre los diferentes saques de voleibol. ○ <u>A nivel actitudinal:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Relacionado con el Respeto:</u> Aceptar a los compañeros asignados. ▪ <u>Relacionado con la Responsabilidad:</u> Procurar colaborar con los compañeros más tímidos o con problemas. ▪ <u>Relacionado con la Salud:</u> Utilizar ropa deportiva con talla adecuada y en buen uso. ▪ <u>Relacionado con la Autoestima:</u> Asumir el reto individual y colectivo para superarnos. <p><u>Material necesario:</u> 6 colchonetas, 3 balones de voleibol, dos postes y una cinta elástica.</p>	<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos <u>Organización:</u> Tres en cada campo.</p>

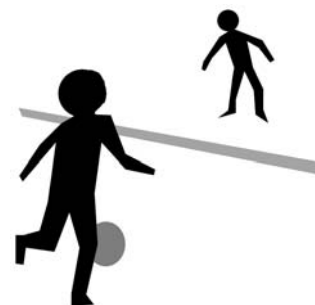
ESTACIÓN N° 5: “Fútbol-Tenis cooperativo”.

Descripción de la prueba: un grupo de tres a cada lado de la red situada a un metro de altura intentan que no se caiga el balón dando como máximo 3 toques por equipo. Se supera la prueba si el número de veces que se cae el balón no supera 20. Se le puede golpear con cualquier parte del cuerpo incluida las manos.

- Aspectos a conseguir:
 - A nivel motriz: Mejorar los toques y golpees en fútbol.
 - A nivel cognitivo: Profundizar en la dinámica de juego.
 - A nivel actitudinal:
 - Relacionado con el Respeto: Estar atento sin molestar cuando el monitor o profesor explica.
 - Relacionado con la Responsabilidad: Animar a los compañeros de mi equipo y del contrario y evitar recriminar sus errores.
 - Relacionado con la Salud: Evitar gestos que puedan provocar lesiones.
 - Relacionado con la Autoestima: Tomar las decisiones por mi mismo y aceptar mis propios errores y los de los demás.
- Material necesario: Un balón de Voleibol, dos postes, una cinta elástica.

Tiempo: 8 minutos

Organización: Tres en un campo y tres en otro enfrentados.

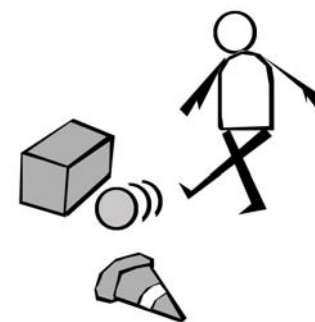



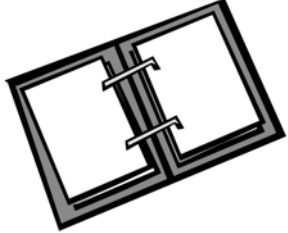


ESTACIÓN N° 6: “A tiro limpio”


- Descripción de la prueba: En un campo de fútbol sala, entre los dos equipos derribar los conos, cajas, tambores de detergente y recipientes de plástico que están situados en el centro del campo encima de bancos suecos plintos y en el suelo.
- Aspectos a conseguir:
 - A nivel motriz: Practicar el tiro y el pase con diferentes superficies de contacto.
 - A nivel cognitivo: Reforzar el conocimiento de los diferentes tipos de pase y tiro en fútbol.
 - A nivel actitudinal:
 - Relacionado con el Respeto: Aceptar a los compañeros que hagan las actividades peor que yo.
 - Relacionado con la Responsabilidad: Realizar las tareas encomendadas y tener cuidado de dejar ordenadas las cosas después de usarlas.
 - Relacionado con la Salud: Divertirnos sanamente con los compañeros.
 - Relacionado con la Autoestima: Experimentar nuestra mejora utilizando algunos gestos de fútbol.
- Material necesario: Dos mesas, un plinto, dos bancos suecos, 4 balones, 8 conos, dos cajas, 2 tambores de detergente, dos recipientes de plástico vacíos

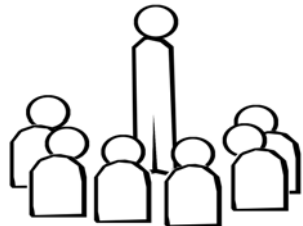
Tiempo: 8 minutos

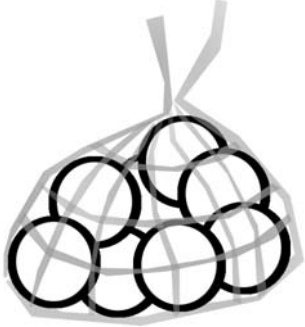
Organización: Tres en un campo y tres en otro enfrentados.



<p>III. <u>PROBLEMAS A RESOLVER EN LA MESA DE CONTROL EN LOS CAMBIOS DE ESTACIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>En el primer cambio:</u> Baile de animación. • <u>En el segundo cambio:</u> Preguntas elementales de historia y reglamento básico de fútbol. • <u>En el tercer cambio:</u> Juego de animación y atrevimiento. “Mi pozo”. • <u>En el cuarto cambio:</u> Preguntas elementales de historia y reglamento básico de voleibol. • <u>En el quinto cambio:</u> Baile de animación. Seguir el compás de la música. • <u>Objetivos de este apartado:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Esforzarse por hacer actividades aunque no nos gusten. ○ Resolver preguntas sobre el reglamento y la historia del Fútbol y el Voleibol. ○ Divertirnos bailando y haciendo actividades sin complejos y aceptarnos tal y como somos. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos en cada cambio y 3 minutos para resolver los problemas planteados.</p> <p><i>Organización:</i> Tres en un campo y tres en otro enfrentados.</p> 
<p>IV. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma genérica todo el contenido de tipo conceptual procedimental y actitudinal de esta Unidad Didáctica a través de los distintos juegos planteados en las estaciones y con las preguntas y actividades planteadas desde la mesa de control. 	
<p>V. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre todo nos centramos en aspectos de tipo actitudinal. <ul style="list-style-type: none"> ○ Socialización. ○ Cooperación. ○ Espíritu festivo de aprendizaje. ○ Convivencia con alumnos de otro curso de NEE. 	
<p>VI. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos en cada una de las estaciones el grupo de 6 y en la mesa central todos y comprobamos si se han conseguido las propuestas explícitas tanto de tipo conceptual, actitudinal como procedimental que llevan anotadas en una tarjeta los monitores y árbitros y que se le han comunicado a los alumnos en cada estación. 	
<p>VII. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los planteamientos y preguntas que se hacen tanto en cada una de las estaciones como en la mesa de control persiguen no solo repasar lo que suponemos que ya se debe haber alcanzado, sino estabilizarlo. 	

<p>VIII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los principales fallos técnicos, tácticos, reglamentarios, de historia o de tipo actitudinal desde cada una de las estaciones y en la mesa central. 	
<p>IX. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los juegos son de aplicación de los deportes trabajados en esta Unidad Didáctica. 	
<p>X. <u>RESOLVEMOS EL PUZZLE DE CADA EQUIPO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez que hemos acabado de realizar las actividades en cada una de las estaciones, acudimos cada grupo a la mesa central e intentamos resolver el puzzle de cada equipo entre los 6 componentes de este. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Grupo de 6.</p>
<p>XI. <u>RESOLVEMOS EL GRAN PUZZLE.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelto el pequeño puzzle en cada uno de los equipos, intentamos encajarlos para hacer entre todos un gran puzzle que ha de formarse con los mas pequeños. Si conseguimos entre todos resolver el “Gran Puzzle” todos habremos ganado. Todos habremos superado esta Unidad Didáctica. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Grupo de 6.</p>
<p>XII. <u>REALIZAMOS UNA FIESTA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Celebramos que todos hemos superado esta Unidad Didáctica con aplausos, vítores y bailes siguiendo el ritmo de la música coordinada en la mesa de control y con la animación de todos los monitores. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Gran grupo.</p>
<p>XIII. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez finalizada la pequeña fiesta, en semicírculo en torno al profesor reflexionamos sobre el “Juego para crecer por dentro” de forma general; de su dinámica, de la consecución de objetivos en todas sus variantes, de la diversión...etc. En definitiva hacemos una valoración conjunta de la actividad y de su significado. • Preguntar cuando algo no lo entendemos. • Todos ayudan a recoger y colocar el material en el almacén. • Pedir el turno de palabra para hablar y esperar que te toque el uso de esta. • Escucho y dialogo para intercambiar puntos de vista. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>XIV. <u>RECOGEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Acabada la actividad entre todos colaboramos para recoger el material y dejarlo ordenado en el almacén, encargándose cada grupo de recoger el material de la estación en la que han finalizado. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos.</p> 

SESION Nº 15			
TRABAJO INTERDISCIPLINAR ENTRE LA CLASE DE PLÁSTICA Y DE E.F.			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	21-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez	Aula y gimnasio	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR		VALORES COMPLEMENTARIOS	
RESPECTO		Responsabilidad.	Autoestima.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> Realizar un mural con técnica mixta sobre actitudes y hábitos relacionados con el valor el Respeto relacionándolo con el deporte y la actividad física. Tomar la iniciativa y comentar las noticias de radio, prensa o televisión relacionadas con el Respeto y la actividad Física, aportando ideas al grupo (equipo) y exponer nuestro punto de vista sobre el tema a la clase, venciendo nuestra timidez. Exponer nuestros gustos y opiniones claramente aceptando las decisiones de la mayoría aunque no estemos de acuerdo y tomar en serio las opiniones de los demás. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> Comentario de noticias y emisión de opinión. Aceptación de las decisiones de la mayoría. Valoración de las decisiones ajenas. 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un mural con técnica mixta. Comentario sobre noticias y defensa del mural 	<ul style="list-style-type: none"> Mural con técnica mixta. Respeto y Deporte. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> Asignación de tareas. Cognitivo. Resolución de problemas. Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> Global. 	Tempera, cola, recortes de periódico y revistas, agua, tijeras, papel continuo, pinceles, lápices.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			REPRESENTACIÓN
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> El profesor de plástica informa de que van a realizar un mural por grupos de 5 con una técnica mixta utilizando la tempera y cómo han de hacerlo. El profesor de Educación Física informa de que el tema sobre el que se realiza el mural es sobre actitudes y hábitos que tengan que ver con el valor el Respeto, relacionándolo con la E.F. y el deporte. Podrán utilizar todos los recortes de periódico y revistas que sobre el tema han ido recopilando durante toda la U.D. Se reparte el material necesario a cada grupo. 			<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 

<p>II. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez realizados los grupos de 5 personas de forma libre, se trata de exponer las ideas en común y luego realizar entre todos el mural con las indicaciones ofertadas tanto por el profesor de plástica como el de E.F. 	<p><i>Tiempo:</i> 90 minutos. <i>Organización:</i> Grupos de 5 con el material necesario.</p>
<p>III. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final cada grupo tendrá que defender su mural durante el tiempo que necesiten. • Por último hacemos una puesta en común donde todos reflexionamos y valoramos aspectos referentes al Respeto relacionado con la actividad física y deportiva, según lo visto en los medios de comunicación y en la propia realidad. 	<p><i>Tiempo:</i> 12 minutos. <i>Organización:</i> Cada grupo defiende su cartel. Luego todos en círculo</p>
<p>IV. <u>RECOGEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogemos todo el material y lo dejamos todo ordenado. 	<p><i>Tiempo:</i> 3 minutos.</p> 

UNIDAD DIDÁCTICA N° 4

MIS CUALIDADES FÍSICAS, MIS COMPAÑEROS Y YO



“La fuerza no sólo proviene de la capacidad corporal, sino de una voluntad férrea”

Mahatma Ghandi

UNIDAD DIDACTICA Nº 4

1. TITULO: MIS CUALIDADES FÍSICAS, MIS COMPAÑEROS Y YO.

2. INFORMACIÓN GENERAL

PROFESOR:	CICLO:	Nº DE SESIONES:	TRIMESTRE
Diego Collado Fdez.	Primero	18	Segundo
CENTRO:	CURSO:	Nº DE ALUMNOS:	DURACIÓN
Ave Maria-S. Cristóbal	1º de ESO	27	Desde el 23-1 al 11-3-2003

3. JUSTIFICACIÓN:

En esta Unidad Didáctica vamos a trabajar como contenido específico de la Educación Física en ESO las cualidades o capacidades físicas y la salud como valor nuclear o prioritario.

La condición física es un objetivo constante en cualquier planteamiento de la E. F. Bien sea de una forma explícita o implícita, con mayor o menor intensidad, la intención de contribuir al desarrollo de las capacidades físicas del sujeto, acompañan siempre cualquier propuesta organizada de actividad física. Ocurre con frecuencia que un contacto con la E. F. excesivamente dependiente de la figura del profesor anula en el sujeto la posibilidad de organizar autónomamente el trabajo dirigido a mantener y desarrollar la condición física. El programa planteado, y esta U. D de condición física tendrá por lo tanto dos vertientes igual de importantes, por un lado contribuir con estímulos prácticos en la evolución de la condición física personal, y en segundo lugar dotar al alumno de los recursos mínimos, pero suficientes para enfrentarse al acondicionamiento fuera del influjo de la actividad académica, intentando que el alumno desarrolle recursos propios para que su mejora desde el punto de vista físico pueda afrontarse individualmente, con total autonomía. Este objetivo se combinará obligatoriamente con la condición de que ese aprendizaje se efectuará despertando en el alumno el placer del ejercicio físico, de manera que el trabajo se interprete como una actividad gratificante y no, como frecuentemente pasa, como una pesada obligación.

No podemos hablar de acondicionamiento físico, de capacidades físicas sin referirnos a la salud. La salud entendida como “El estado de completo bienestar físico, mental y social”. (O.M.S.). No hacemos una interpretación de la salud solo como un derecho de las personas como tal y como miembros de una comunidad, sino como una responsabilidad personal que debe ser fomentada y promocionada por la sociedad y las propias instituciones. Desde la poca influencia que puede tener este programa intentamos sensibilizar a los alumnos para mantener, mejorar y sobre todo defender su salud. Pero la promoción de la salud es una tarea interdisciplinaria que exige la coordinación y aportaciones de diferentes tipos de profesionales y organismos. Es la institución educativa, la escuela, una de las que debe formar las bases que sustenten este pensamiento de cambio; y la Educación Física tiene mucho que decir en este ámbito, pues está claro que una buena E. F es un elemento significativo para la calidad de vida del ser humano. No solo por la fuerza que tiene la segunda palabra del término gracias a la mayor disponibilidad física y competencia motriz; sino por la contundencia que puede aportar la primera parte del término. Es decir la palabra EDUCACIÓN ya que supone una mejora en la capacidad de comunicación, mejor inserción social y relación con el entorno, por que permite generar hábitos cotidianos de práctica de la actividad física que acompañen al individuo de por vida, y poder disfrutar de sensaciones placenteras y de bienestar. En esta línea y con estos propósitos están diseñados todas las secciones, juegos y actividades de este programa.

4. PRE-SECUENCIA DE CONTENIDOS:			
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD.	Responsabilidad.	Autoestima.	Respeto.
CONTENIDO EJE DEL AREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:			
Condición Física			
INTRADISCIPLINARIEDAD (CONTENIDOS ACCESORIOS DEL ÁREA DE E.F.)			
Juegos y Deportes.	Cualidades Motoras Coordinativas.	Expresión corporal	Actividades físicas en el medio natural.
INTERDISCIPLINARIEDAD (OTRAS AREAS IMPLICADAS)			
<ul style="list-style-type: none"> • Temas transversales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación para la salud. ○ Educación moral y cívica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Plástica y visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y religión. 	
5. OBJETIVOS DIDÁCTICOS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en algunos puntos del programa que estamos aplicando en E. F, (“Nuestro libro de oro, nuestro libro de honor”, “Plástica con la Educación Física”, “Nuestro lema”etc.), informar sobre otros como son. (“Le pongo una imagen”, “autoevaluación” “actividades extraescolares” etc.)y realizar las tareas diseñadas para ponerlos en práctica. • Conocer, familiarizarse y mejorar aspectos relacionados con la condición física y las cualidades físicas básicas y mejorarlas mediante juegos y actividades de base cooperativa. • Asistir a un partido de fútbol del grupo XIX de la Tercera División y realizar actividades de observación y análisis de todas las circunstancias que rodean al partido y que ocurren en el estadio municipal, manteniendo actitudes cívicas. • Realizar actividades de forma interdisciplinar con expresión plástica relacionadas con actitudes y hábitos referentes al valor la Salud en el deporte y la actividad física. • Toma de conciencia de actitudes positivas para profundizar en valores como el respeto, la responsabilidad, la salud y la autoestima y esforzarse en las actividades planteadas para mejorarlas. • Desarrollar el análisis crítico utilizando noticias de revistas y periódicos deportivos, programas de radio y televisión que tengan relación con los valores que estamos trabajando y con el mundo del deporte y la actividad física. • Conocer el documento de Autoevaluación del primer trimestre y aprender a realizarlo y concertar entrevistas individuales de evaluación donde emitir de forma libre y abierta información y crítica sobre los aspectos positivos y negativos del programa y del profesor. • Profundizar en la visión de la salud como un valor integral de las personas, y tomar conciencia de la importancia de experimentar actitudes y hábitos positivos relacionados con la higiene, la alimentación, el ejercicio físico, la recuperación...etc. para mejorarla. • Conocer el concepto y los principales tipos de todas las cualidades físicas y realizar juegos prácticos de cooperación para su desarrollo, adoptando las medidas de seguridad oportunas tanto para nosotros como para los compañeros. • Repetir los test de la Batería Eurofit, hacer comparaciones, llevar un seguimiento de la evolución de nuestra forma física, aceptándola y valorando la importancia de la práctica de ejercicio físico de forma habitual y el abandono de prácticas perjudiciales (alcohol y tabaco) para la salud. 			

6. CONTENIDOS:

ACTITUDINALES

- Apreciación de la dignidad de la moralidad en nuestra vida y actitud positiva para mejorarla.
- Respeto a las normas y resolución de conflictos de forma dialogada.
- Control de nuestro comportamiento y propósito de mejora.
- Apreciación de la importancia de la mejora de nuestra condición física para optimizar la salud.
- Crítica sobre cualquier tema defendiendo mi opinión y la de mi grupo, respetando las ajenas.
- Aceptación de las contrariedades que surjan y aceptación y responsabilidad ante nuestros errores.
- Toma de conciencia de la importancia de tener hábitos positivos para tener buena salud.
- Convivencia con los padres y análisis conjunto de un evento deportivo.
- Valoración del relieve de la salud en nuestra vida y de la actitud positiva para conseguirla.
- Aceptación y respeto a los compañeros tanto del grupo como de otras clases con alumnos de NEE o no.
- Valoración del esfuerzo para conseguir cualquier objetivo.
- Toma de conciencia y disposición crítica de los valores a través de las noticias de los medios relacionadas con la actividad física y el deporte.
- Valoración de nuestras ejecuciones y nuestra participación por encima de ganar o perder.
- Escaqueo de las situaciones de mal gusto, admisión de nuestros errores e intento de rectificación.
- Auto evaluación de forma ajustada de nuestro trabajo.

PROCEDIMENTALES

- Participación en juegos cooperativos.
- Archivo en la carpeta del alumno del trabajo realizado con los documentos y propuestas planteadas en clase.
- Lectura de diarios deportivos, reflexión y análisis de las noticias.
- Realización de actividades relacionadas con las cualidades físicas.
- Convivencia con los padres y realización de una estadística sencilla utilizando un evento deportivo.
- Invención de un lema sobre la salud.
- Comparación de los registros de la batería Eurofit tomados en varios momentos.
- Puesta en practica de actitudes cívicas a través de juegos.
- Puesta en práctica de aspectos beneficiosos para la salud.
- Realización y defensa de un dibujo con una temática relacionada con la salud.

CONCEPTUALES

- Conocimiento de todas las secciones del programa y de la Carpeta del alumno.
- Aspectos relevantes a tener en cuenta en la práctica de la actividad física y deportiva.
- Reconocer los valores del programa.
- Concepto y tipos de todas las cualidades físicas.
- La salud: Hábitos y actitudes perjudiciales y no beneficiosas.
- Condición Física y cualidades físicas.
- Calentamiento aplicado a las cualidades físicas.
- Dibujo con témpera y colores sobre salud, deporte y actividad física.
- Salud y actividad física y Deporte.
- Conocer las pruebas de la batería Eurofit y su ejecución correcta.

7. METODOLOGIA:		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de cooperación con el grupo de trabajo. Estilos de Enseñanza variados. Todas las secciones del programa, entrevistas, autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Estilos de Enseñanza variados (tradicional, cognitivo, creativo, socializador, participativo, individualizador. Todas las sesiones del programa. Visita a evento deportivo. Autoevaluación, Entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de cooperación e integración en el grupo de trabajo. Integración de alumnos con NEE. Visita a eventos deportivos. Entrevistas de autoevaluación. Técnicas de enseñanza variadas.

8. EVALUACIÓN:

DEL ALUMNO

ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL
<ul style="list-style-type: none"> Actitudes de cooperación y socialización del grupo de trabajo. Propuestas de trabajo individual en grupo reducidos y en gran grupo. Carpeta del alumno Autoevaluación. Entrevista individual. Todas las secciones del programa a través de la carpeta del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> Carpeta del alumno. Análisis de noticias. Diario del profesor. Autoevaluación. Entrevista individual Todas las secciones del programa a través de la carpeta del alumno. Reconocimiento Médico por parte del Doctor del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de evaluación Inicial. Propuestas de trabajo individual, en grupos reducidos y en gran grupo. Carpeta del alumno. Diario del profesor. Auto evaluación. Entrevista individual. Todas las secciones del programa a través de la carpeta del alumno.

DEL PROFESOR

- Diario del profesor.
- Critica abierta y constructiva en las reflexiones de las sesiones.
- Entrevista individual del alumno.

9. TEMPORALIZACIÓN:

No aparecen reflejadas las sesiones extraordinarias, ni las del 2º y 3º tiempo pedagógico.

ENERO							FEBRERO							MARZO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5						1	2						1	2
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	7	8	9
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	24	25	26	27	28	29	30
														31						

10. ACTIVIDADES:		
DEL ALUMNO (DE E-A)	DEL PROFESOR	EXTRAESCOLARES
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizaje. • Ejercicios físicos. • Juegos cooperativos de aplicación. • Carpeta del alumno con todas sus secciones. • Visita evento deportivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de clases ordinarias • Preparación de las clases extraordinarias • Hojas de observación y análisis. • Mapas de juegos • Preparar las secciones del programa. • Reunión con monitores. • Trabajo interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a un partido de Fútbol de tercera división categoría nacional. • Sesiones extraordinarias de tipo disciplinario.
11. VINCULACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:		
2º Y 3er TIEMP. PED.	TRANSVERSALIDAD	INTERDISCIPLINARIEDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Algunas tareas para la Carpeta del alumno. • Asistencia a un evento deportivo. • Festividad del día de Andalucía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las áreas transversales. • Educación para la salud. • Educación para la paz. • Educación moral y cívica. • Coeducación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo con Educación plástica y visual.
12. RECURSOS DIDÁCTICOS ELEMENTALES A UTILIZAR:		
DEL CENTRO		
<ul style="list-style-type: none"> • Gimnasio. Aula. Pistas polideportivas, campo de fútbol, de fútbol sala y de Voleibol, jardines y arboleda o bosquecillo situado en el perímetro Norte del centro 		
DEL ENTORNO		
CERCANO O PRÓXIMO	LEJANO	
Estadio municipal de Armilla.		
ESPECIFICOS		
DE BASE ACTITUDINAL	BASE PROCEDIMENTAL	DE BASE CONCEPTUAL
Fotocopias de documentos de las secciones del programa, guión para análisis de noticias, hojas de observación y análisis para un evento deportivo, periódicos y revistas deportivas. Carpeta del alumno. Hojas de observación,	Fotocopias de documentos de las secciones del programa, balones convencionales, de foam, pelotas multiusos, balones de fútbol y de Voleibol, cinta divisoria, cinta elástica, cuerdas, aros, picas, colchonetas, bancos suecos, pivotes, cronómetros, megafonía, equipo de música video y T.V. pañuelos, globos.	Fotocopias de documentos de las secciones del programa, carpeta del alumno, tabla para escribir, fotocopias de documentos, guión para análisis de noticias, hojas de análisis y observación para un evento deportivo, periódicos y revistas deportivas, folios, bolígrafos, video.

13. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ALUMNOS CON N.E.E.):

- Dar responsabilidades a los alumnos que suelen ser más conflictivos.
- Control de los alumnos con asma, alergias y corsé.
- Refuerzos positivos intencionados a un alumno límite.
- Atención a los alumnos con NEE, un monitor o dos que está pendiente de reforzar y estimular

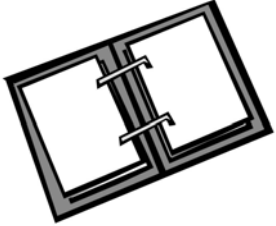



4. BIBLIOGRAFIA:


DEL ALUMNO	DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none">• Periódico deportivo Marca.• Otros periódicos y revistas aportados por los alumnos.• Documentos apuntes y guiones preparados por el profesor.• Videos (1994) Imagen y deporte S.L. J-983 Zaragoza.<ol style="list-style-type: none">1. Cualidades físicas I: Resistencia.2. Cualidades físicas II: Flexibilidad.3. Cualidades físicas III: Velocidad y Agilidad.4. Cualidades físicas IV: Fuerza y calentamiento	<ul style="list-style-type: none">• Bantula Jauma. (1998) Juegos motrices Cooperativos. Paidotribo. Barcelona.• Omeñaca Cilla, y Ruiz Omeñaca J:V. (1999) Juegos Cooperativos y Educación Física. Paidotribo. Barcelona.• García López .A. y otros (2002) Los juegos en la Educación Física de los 12 años 14 años. Inde. Zaragoza.• Jares, Xesus R (1992). El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos. CCS. Madrid.• Guitart Aced Rosa. (1998). 101 juegos no competitivos. Graó. Barcelona.• Orlick, Terry. (1.997). Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición. Editorial Popular. Madrid.• Orlick, Terry. (1.995). Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos). Paidotribo. Barcelona.

15. ANEXOS:


- Documentos, y guiones preparados por el profesor para la Explicación del programa.
- Hoja de observación y análisis para la asistencia al partido de fútbol
- Apuntes teóricos.
- Mapas del colegio.
- Diplomas para alumnos de “Juego para crecer por dentro” II

SESION N° 1			
Sesión Extraordinaria en una clase de Tutoría.			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 4	Ave maría-S Cristóbal	Primero	14-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Aula.	1° de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Autoestima	Respeto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Recordar todas las sesiones del programa que han de realizar en esta y todas las Unidades Didácticas y recibir una normativa reducida y plastificada para que todos tengamos en clase de E. F. • Conocer el documento de Autoevaluación del primer trimestre y aprender a realizarlo y recibir información de cuando y donde se realizarán las entrevistas individuales de evaluación. • Inventar un lema sobre la Salud entre todos, proponiendo cada uno su opinión. • Recibir las autorizaciones para firmarlas por los padres para asistir a la actividad extraescolar el partido de Fútbol de tercera división que se celebrará el 26 de Enero. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación de nuestro trabajo. • Emisión y defensa de nuestra opinión. • Creación y análisis de un lema sobre la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del documento de autoevaluación. • Invención de un lema sobre la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las secciones del programa para esta U. D. • Interiorizar el sentido del lema acordado. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • creativo • asignación de tareas. • Cognitivo 		<ul style="list-style-type: none"> • Caja de bolígrafos, documento de autoevaluación, pizarra. 	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información del profesor sobre la distribución y desarrollo general de esta sesión. • Archivo en la carpeta del alumno de lo anotado. 		<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> Cada uno en su banca.</p>	

<p>II. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar todas las sesiones del programa que han de realizar en esta y todas las Unidades Didácticas y recibir una normativa reducida y plastificada para que todos tengamos en clase de E. F. 	<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos <i>Organización:</i> Cada uno en su pupitre.</p> 
<p>III. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el documento de Autoevaluación del primer trimestre, leerlo, aprender a realizarlo. • Recibir información de cuando y donde se realizarán las entrevistas individuales de evaluación. • Inventar un lema sobre la Salud entre todos. • Recibir las autorizaciones para firmarlas por los padres para asistir a la actividad extraescolar el partido de Fútbol de tercera división que se celebrará el domingo día 26 de Enero. 	<p><i>Tiempo:</i> 20 minutos. <i>Organización:</i> Cada uno en su pupitre.</p> 
<p>IV. <u>REFLEXIONAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar y reflexionar aspectos de la salud e intentar concretarlos a través de un lema individual y emitirlo y defenderlo libremente. • Analizar los lemas acordados y llegar a un acuerdo para decidir un lema entre todos. • No nos ha dado tiempo a concretar un tema sobre la salud. 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> Cada uno en su pupitre.</p> 
<p>V. <u>RECOGEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregamos los periódicos deportivos para que hagan los recortes pertinentes tanto para los aspectos técnicos como para los comentarios críticos. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p> 

SESION Nº 2			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	14-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Respeto	Responsabilidad	Autoestima.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la Unidad Didáctica Nº 4 comentando los contenidos a tratar: La condición física y las cualidades físicas de forma genérica reforzándola con un video sobre estas y preguntar las dudas en caso de que existan. • Profundizar en la visión de la salud como un valor integral de las personas, y tomar conciencia de la importancia de experimentar actitudes y los hábitos positivos para mejorarla. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de la trascendencia de los hábitos y actitudes positivos para la salud. • Pregunta de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apuntes sobre el video y la explicación del profesor para la carpeta del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condición física y Cualidades físicas. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analítica pura. 	Reproductor de video y cinta de video sobre las cualidades físicas, tiza, pizarra, bancos suecos, tablas.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información de la Nueva Unidad Didáctica. Temporalización, contenidos, principales actividades tanto en el primero como en el segundo y tercer tiempo pedagógico. • Información sobre el “Juego para crecer por dentro” I perteneciente a la U. D. 3 que se hará el jueves próximo. • Búsqueda de la relación que tiene con la salud, todo lo que hemos comentado. 		<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 	
<p>II. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la idea de que a lo largo de esta U. D. se trabajaran todas las secciones del programa como en las anteriores. 		<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>	

<p>III. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información de las cualidades o capacidades físicas e información y presentación a través de un video. • Anotación de todos los aspectos que consideren interesantes y archivo en la carpeta del alumno. 	<p><i>Tiempo:</i>30 minutos <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>
<p>IV. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE</u> <u>VALORAMOS PREGUNTAMOS DUDAS Y</u> <u>RECOGEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar lo que no entendemos. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>

SESION Nº 3			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	23-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el concepto de fuerza y sus tipos y realizar juegos prácticos de cooperación para su desarrollo, adoptando las medidas de seguridad oportunas. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las actividades. • Adopción de medidas de seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de ejercicios de fuerza. • Realización de juegos de fuerza cooperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y tipos de Fuerza. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	2 balones, 12 cuerdas de salto. 1 cronómetro.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de movilidad articular. • Empujes y tracciones. • Juegos de Carrera. 		<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> En lo ancho de las pistas.</p> 	
<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordamos el concepto de fuerza y sus tipos. 		<p><i>Tiempo:</i> 3 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>	

IV. ADQUIRIMOS:

- Juego 1: “La oruga” Todos apoyan las manos en el suelo colocados en decúbito prono uno detrás de otro. Los pies de el que queda delante tiene que apoyarlos encima de los hombros del que está detrás a excepción del último que los apoya en el suelo. Se trata de caminar todos al mismo tiempo en el sentido que avance el primero.
- Juego 2: “El puente”. Se trata de disponerse de la forma que creamos oportuno para que se pueda pasar de una orilla a otra sin que el que esté arriba pise el suelo. El que acaba de pasar hace de puente y el que queda primero intenta pasar por este, así se continua hasta que todos alcancen la orilla
- Juego 3: “Los porteadores”. Se trata de portear entre todos los compañeros uno a uno, como se quiera, a 15 m de distancia, con la condición de que todos tienen que transportar y ser transportados. Se trata de hacerlo en el menor tiempo posible.
- Juego 4: “El burro”. Entre cuatro compañeros forman un burro y transportan al quinto compañero una distancia determinada. Todos tienen que pasar por todas las posiciones.

Tiempo: 20 minutos

Organización: Grupos de 5. No se compete con los demás grupos.



V. REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:

- Hay que esforzarse para conseguir los objetivos comunes de los juegos. En la medida que más me esfuerzo por el grupo mejores resultados obtendremos. No competimos con nadie, más que con el tiempo. Se trata de hacer las funciones que a cada uno le corresponden correctamente.
- Importancia de la fuerza para realizar cualquier actividad cotidiana y para nuestra salud.
- Hay que motivar a los compañeros.
- Juego Propuesto: “La comba”. Con la condición de que todos tienen que dar la comba y se trata de saltar de forma libre.

Tiempo: 8 minutos.

Organización: En torno al profesor.

Organización juego: Grupos de 5




VI. ESTABILIZAMOS:

- Juego: “Salto de burros” Hemos de dar una vuelta al campo de fútbol saltando a los compañeros (que hacen de burros) que se disponen de pie pero inclinados flexionando el tronco y el cuello cubriéndose la cabeza con las manos a unos 5m uno del siguiente. Cuando he saltado a todos los compañeros me pongo de burro y espero que me salten todos, así hasta completar una vuelta por el perímetro del campo de fútbol.

Tiempo: 8 minutos.

Organización: Toda la clase.







<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoptamos la posición correcta tomando como medida de seguridad protegerse bien la cabeza unos y abrir lo que podamos las piernas los saltadores. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>VIII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partido de Fútbol por parejas, donde uno transporta a su pareja. Uno de la pareja tiene que tener al compañero encima de sus espaldas y cogido por las piernas para poder jugar el balón. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> 7X7 parejas de peso aproximado. Un árbitro.</p>
<p>IX. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar la integridad y la salud del compañero como la nuestra. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p>
<p>X. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:</u></p>	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p> 

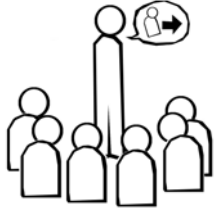

SESION Nº 4			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	26-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Estadio municipal	1º de ESO.	12
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
RESPECTO	Responsabilidad	Salud	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar en una situación real de competición deportiva de cierto nivel algunos aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios trabajados en clase y llevar una estadística sencilla mediante una hoja de observación. • Analizar el comportamiento de los jugadores, cuerpo técnico, árbitros y el público antes, durante el transcurso y al final del partido. • Observar la conservación de la instalación y cuidado de cualquiera de los usuarios o asistentes durante el transcurso del partido y establecer comparaciones con otros eventos deportivos de otros deportes. • Aprender y poner en práctica actitudes cívicas básicas en eventos deportivos. • Realizar una convivencia entre alumnos, padres y profesor de E. F. fuera del recinto escolar utilizando un acontecimiento deportivo. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a conductas propias y ajenas. • Emisión de nuestra opinión. • Convivencia padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización estadística sencilla y anotación en hoja de observación y cuestionario. • Puesta en práctica de actitudes cívicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos técnicos y tácticos. • Aprendizaje de actitudes cívicas. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • 	Bolígrafos y hojas de observación, tablas para escribir.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de las autorizaciones de los alumnos para ver el partido de Fútbol. • Información inicial: <ul style="list-style-type: none"> • De las medidas adoptadas para desplazarnos al Estadio Municipal de Armilla. • Dentro de este. • Una vez acabado el encuentro. 			
<p>II. <u>REFLEXIONAMOS Y VALORAMOS CONJUNTAMENTE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionamos y valoramos padres alumnos y profesor las circunstancias del partido. • Anexo de hoja de observación para el partido. • Autorizaciones del partido. 			

Comportamiento del público.	
¿Se utiliza alguna palabra ofensiva, hiriente o de mal gusto?	
¿Se hace uso de las papeleras y contenedores.	
Comportamiento entre los jugadores de los dos equipos.	
Comportamiento de los jugadores de un mismo equipo entre sí.	
Comportamiento de jugadores y entrenadores con el árbitro.	
Comportamiento y relación de los jugadores con los entrenadores	
¿Se hace calentamiento? ¿Cómo?	
¿Se hidratan los jugadores?	
¿Hay masajista, médico o alguien para tratar las lesiones?	
Tu comportamiento en esta actividad.	
Tu opinión a cerca de esta actividad	
IV. Reflexión y análisis conjunto de esta actividad. (Incluidos padres).	


El martes 28 de enero no hubo clase de E. F. por una visita cultural del curso. Se harán dos sesiones de E. F el jueves 30 de enero gracias a un acuerdo con el jefe de estudios.




SESION Nº 5			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	30-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferencias entre fuerza estática y fuerza dinámica y plantear actividades donde se manifiesten, responsabilizándose de no provocar una lesión a los compañeros. • Recordar los test de la Batería Eurofit adaptada referidos a la Fuerza y llevar un seguimiento de la evolución de nuestra forma física, aceptándola y concienciarse para su mejora. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad de la integridad de los compañeros. • Aceptación y mejora de nuestra condición física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de ejercicios de fuerza. • Realización de juegos de fuerza cooperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y tipos de Fuerza. Fuerza estática y Fuerza dinámica. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Resolución de Problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	2 balones, 4 cuerdas, 8 conos y 1 silbato.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información de las diferencias entre Fuerza Estática y Fuerza dinámica. • Información de la organización de la sesión. 		<p><u>Tiempo:</u> 4 minutos. <u>Organización:</u> Todos en torno al profesor.</p>	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad de forma individual. • Ejercicios de movilidad articular. • Empujes y tracciones. No se trata de vencer al contrario, sino de interiorizar las sensaciones de los grupos musculares que trabajan. 		<p><u>Tiempo:</u> 8 minutos. <u>Organización:</u> En lo ancho de las pistas.</p> 	

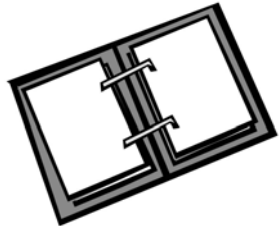
<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego 1:</u> “La Oruga” que no salió bien el día anterior. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 5.</p>
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Fuerza Estática:</u> “¿De qué manera podemos trabajar este tipo de fuerza? Cada alumno ha de plantear algún ejercicio con las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Todos realizaran la tarea junto al muro que rodea al campo. ○ Cada alumno ha de plantear un ejercicio siguiendo el orden que cada uno ha adoptado en el muro. ○ El ejercicio será del grupo muscular que indique el profesor, y será modulado por este, mediante preguntas que el alumno ha de responder de forma práctica. • <u>Fuerza Dinámica:</u> La realizamos mediante juegos. • <u>Juego 1:</u> “Nos levantamos sin apoyo” primero intentamos levantarnos sentados de espaldas y apoyándonos en la espalda del compañero, sin tocar el suelo con las manos, primero por parejas luego lo hacemos 3, luego 4 y luego lo intentamos los cinco. • <u>Juego 2:</u> “La comba”. Todos pasan por coger la cuerda y por saltar. En cada intento todos los que saltan tienen que conseguir quedarse dentro saltando todos a la vez. 	<p><u>Tiempo:</u> 18 minutos. <u>Organización:</u> Individual para fuerza estática grupo de 5 par la fuerza dinámica. No se compite con los demás grupos.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoptar posiciones correctas para evitar lesiones. • Importancia de la fuerza para realizar cualquier actividad cotidiana y para nuestra salud. • <u>Juego Propuesto:</u> Partido de fútbol 7x7 por parejas en carretilla. Con las siguientes condiciones <ul style="list-style-type: none"> ○ Hay un árbitro. ○ Cualquiera de la pareja puede llevar la carretilla. Se cambian cuando la carretilla está cansada. ○ Continuamos las reglas que utilizamos para hacer el juego más cooperativo. 	<p><u>Tiempo:</u> 6 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor. <u>Organización juego:</u> Grupos 7 parejas contra 7 parejas. Un árbitro.</p> 
<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego 1:</u> “Pasar el puente” Por parejas con las manos entrelazadas intentamos formar un puente que intenta que pase el compañero que está tumbado sobre los brazos de todos hacia delante, lo recibe el compañero de pareja para que no se caiga • <u>Juego 2:</u> “La botella borracha” Todos forman un círculo muy unidos y empujan a un compañero que permanece totalmente rígido en el centro hacia cualquier lado intentando que no se caiga al suelo. • <u>Juego 3:</u> “Elevar al compañero” Se trata de elevar entre todos a un compañero, que está tumbado boca arriba con las palmas de las manos de todos, lo más alto que podamos. Cuidando que no se caiga. 	<p><u>Tiempo:</u> 12 minutos. <u>Organización:</u> Dos grupos de 14 (el equipo de parejas del juego anterior).</p> 

<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar la importancia de adoptar la posición correcta y asumir la responsabilidad de mantener la máxima seguridad en los ejercicios. 	<p><u>Tiempo:</u> 1 minuto. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p> 
<p>VIII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego:</u> “La noria cooperativa”. La mitad de los compañeros en decúbito supino situados con los pies juntos en un punto central y la otra mitad le cogen las dos manos, se trata de girar en sentido de las agujas del reloj todos juntos. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Dos grupos.</p>
<p>IX. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar la integridad y la salud del compañero como la nuestra. • Evitar lesiones y responsabilizarnos de la integridad física de los compañeros. 	<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p>
<p>X. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elasticidad. • Recogen los encargados del material. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos.</p> 

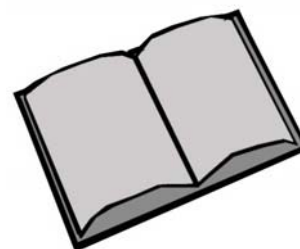
(En la hora de Lengua; por un acuerdo con jefatura de estudios)

SESION Nº 6			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	30-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Respeto	Responsabilidad	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Inventar un lema sobre la Salud defendiendo cada propuesta individual ante la clase. Exponiendo nuestra opinión claramente. • Repasar las secciones que hemos de trabajar en el programa, profundizado en la sección “aprender a ser” referida a la salud y recordar que deben quedar reflejadas en la carpeta del alumno. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición y defensa de mi opinión y la de mi grupo. • Interiorización del esfuerzo que supone mantener la salud ante las ofertas perjudiciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Invención de un lema sobre la salud par esta U. D. • Realización de tareas de dialogo y reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y hábitos saludables. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Creativos. • Resolución de Problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 	Bolígrafos, papel, carpeta del alumno.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información de la organización de la sesión. • Organizamos la clase en grupos mixtos y por orden de lista. 		<p><i>Tiempo:</i> 3 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>	
<p>II. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>La salud:</u> Hábitos y actitudes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto. ○ En nuestra vida diaria. ○ En clase de E. F. 		<p><i>Tiempo:</i> 7 minutos. <i>Organización:</i> Grupos de 5.</p> 	

<p>III. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Creamos un lema sobre la salud:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada grupo nombra un portavoz. ○ Discusión y análisis para hacer una propuesta común. 	<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos. <i>Organización:</i> Grupo de 5 mixtos.</p> 
<p>IV. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común y defensa por parte de los portavoces de cada grupo del lema acordado y las conclusiones sobre este. 	<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos. <i>Organización:</i> grupos de 5.</p>
<p>V. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Eligen el lema entre los cinco: <ul style="list-style-type: none"> ○ Han elegido dos: “vive sano y la salud estará de tu lado” y “La salud; pa ti, pa mi y pa toh”. 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> grupos de 5.</p> 
<p>VI. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogen los encargados del material y archivan la carpeta del alumno. • Entrega de los periódicos deportivos. 	<p><i>Tiempo:</i> 3 minutos.</p> 

SESION Nº 16			
Auto evaluación de la primera Evaluación y Entrevistas individuales.			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 3	Ave María-S Cristóbal	Primero	31-1-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Seminario	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Autoconcepto	Responsabilidad	Respeto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> Realizar una entrevista individual para la evaluación y recoger el documento de autoevaluación donde se expresa abiertamente nuestra opinión sin tener en cuenta lo que piensen otros al respecto. Emitir de forma libre y abierta información sobre los aspectos positivos y negativos del programa que se está aplicando en Educación Física y del propio profesor. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> Emisión de nuestra opinión sin pensar en lo que piense el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de una autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Concepto y tipos de Fuerza. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> Individualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista individual 	Bolígrafo, documento de autoevaluación.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> En todas estas sesiones he ido recogiendo las autoevaluaciones de cada alumno y les he ido preguntando individualmente algunos aspectos (algunos han sido por grupos muy reducidos 2 ó 3 según las circunstancias). En los espacios de tiempo que hemos tenido libres durante este mes. En líneas generales las conclusiones han sido las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Aspectos a favor del programa de Educación Física:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajamos bastante los valores, las actitudes, la conducta y eso es bueno. ✓ Hacemos cosas variadas y diferentes. ✓ Nos relacionamos mucho y todos. ✓ Aprendemos bastantes cosas. ✓ En algunas clases nos relacionamos con otros grupos (E .E y otros grupos de ESO). ✓ Hay clases muy divertidas. ✓ Las niñas y los niños hacen los trabajos juntos. ○ <u>Aspectos en contra del programa de Educación Física:</u> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No se pueden tener presentes todas las reglas y en todos los casos que se incumplen. 		<p><u>Tiempo:</u> Indistinto, según la necesidad de cada caso.</p> <p><u>Organización:</u> Frente al profesor.</p> 	

- ✓ Eso de hablar en clase es un rollo. La teoría en E. F. no nos gusta.
- ✓ No jugamos apenas al fútbol y a otros deportes.
- ✓ Algunas niñas son muy torpes y no nos gusta ir con ellas.
- ✓ Algunos niños son muy brutos y no nos gusta ir con ellos.
- ✓ Eso de los valores no sirve para nada.
- ✓ Si nunca hemos apuntado cosas en E. F por qué ahora sí.
- ✓ Siempre nos han dejado deporte libre y ahora ¿por que no?
- ✓ Hay algunas secciones que todavía todos no las entendemos muy bien algunos.
- ✓ Esto de la autoevaluación es un rollo. Es el profesor el que tiene que poner las notas y ya está.
- ✓ Hay que hacer muchas cosas y trabajo, y para la E. F es demasiado.



○ Cosas buenas o positivas del programa:

- ✓ Nos explica cosas interesantes.
- ✓ Hacemos una gran variedad de cosas.
- ✓ A veces tenemos clases de dos horas.(juego para crecer por dentro)
- ✓ Intenta que seamos buenas personas.



○ Aspectos negativos del programa:


- ✓ Explica algunas cosas teóricas en clase y eso no nos gusta.
- ✓ No nos deja jugar a lo que queramos.
- ✓ Siempre tenemos que ir con otros u otras con los que a lo mejor no queremos ir en los juegos.
- ✓ Hay que hacer muchas cosas para E. F.

Problema con las normas: A veces corremos el peligro de fiscalizar demasiado las clases de E. F por eso los aplicamos en los casos más graves, en caso contrario estaríamos siempre sancionando.

II. CONCLUSIONES:

- Todavía es demasiado pronto para ir asimilando las actividades del programa.
 - ✓ No están acostumbrados a este tipo de trabajo, ni sobre valores y actitudes ni en Educación Física.
 - ✓ Tampoco a trabajar contenidos en E.F. que no sean deportes o juegos libres.
 - ✓ Relacionan los documentos que se aportan con las clases teóricas y no los aceptan fácilmente.



SESION Nº 7			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	4-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el concepto y los diferentes tipos de velocidad y realizar actividades y juegos prácticos de cooperación para su desarrollo, entendiendo que para éste es necesario cierta continuidad. • Valorar la importancia de la práctica de ejercicio físico de forma habitual de cara a la salud y evitar hábitos perjudiciales como alcohol y tabaco y plantearnos propuestas de mejora. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Planteamientos de propuestas de mejora de cara a la salud. • Conciencia de la continuidad en el ejercicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de ejercicios y juegos de velocidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y tipos de Velocidad. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Creativo. • Participativos. Grupos reducidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	10 colchonetas, 27 picas, 1 cronómetro, un silbato.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. • Información de los diferentes tipos de velocidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ De traslación. ○ Gestual. ○ De reacción. ○ Mental. ○ Cíclica y acíclica. 		<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 	

II. CALENTAMOS:

- Ejercicios de elasticidad.
- Desplazamientos por oleadas con ejercicios para los principales grupos musculares.
 - A cada alumno le vamos planteando un ejercicio sobre la articulación que corresponda.

Tiempo: 8 minutos.

Organización: En lo ancho de las pistas.

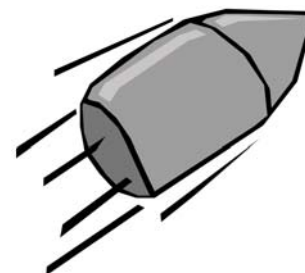


III. REVISAMOS:

- Juego de de fuerza: “El proyectil”. Uno se coloca tumbado en el suelo boca arriba con las piernas flexionadas, muslos casi paralelos al pecho. El otro compañero sentado sobre las plantas de los pies del anterior que extiende totalmente los pies intentando lanzarlo a la colchoneta situada a un par de metros de distancia, donde esperan dos compañeros para evitar lesiones. Van rotando.

Tiempo: 5 minutos.

Organización: Grupos de 5.





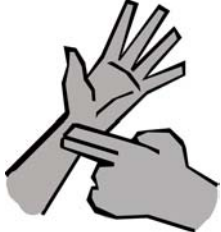
IV. ADQUIRIMOS:



- Juego 1: *Velocidad mental y de reacción.* “Quien ocupa el espacio libre”. Cuatro en las esquinas de un cuadrado y uno en el centro, los de las esquinas se ponen de acuerdo mediante gestos para cambiar de esquina sin que se entere el del centro, que tiene que intentar ocupar alguna esquina en el cambio. Quedándose en el centro el que no ocupe alguna.
- Juego 2: *Velocidad de traslación* “El galgo y la liebre”. Por parejas, recorrer 60 m y uno la liebre (tumbada) sale 5 m antes. Se trata de coger a la liebre en una distancia determinada. Se cambia.
- Juego 3: *Velocidad gestual* “Que no caiga mi pica”. Se trata de coger cada uno una pica por su lado inferior y hacer un gesto de abrir totalmente la mano y cerrarla rápidamente evitando que esta caiga. Hay que conseguir el mayor número de gestos posibles (abrir y cerrar la mano)
- Juego 4: *Velocidad de reacción* “Que no caiga la pica de mi compañero”. Las parejas enfrentadas a dos metros de distancia, cada uno con una pica en el suelo en vertical, a la voz de ya nos desplazamos rápidamente para intentar coger la del compañero antes de que caiga al suelo, el intenta hacer lo mismo con la de su pareja que la ha soltado.

Tiempo: 20 minutos


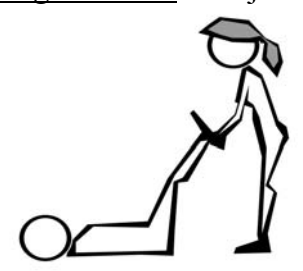

Organización: Grupos de 5. No se compete con los demás grupos.


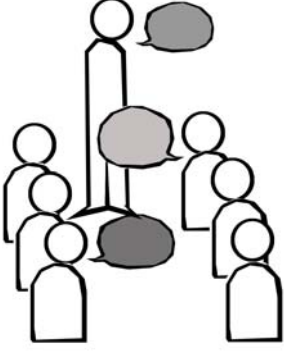




<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamientos de propuestas de mejora de cara a la salud. • Conciencia de la continuidad en el ejercicio. • Importancia de la velocidad para tener una buena condición física. • <u>Juego Propuesto:</u> “El pañuelo cooperativo” igual que el pañuelo normal, pero con la condición de que no se elimina a nadie, el que pierde se va al otro equipo (lo gana el otro equipo), acaba el juego cuando todos son un equipo. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor. <u>Organización juego:</u> Grupos de 5</p> 
<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego 1:</u> <i>Velocidad mental y de reacción.</i> “Discriminación de estímulos” Hacemos salidas de velocidad de forma individual, en diferentes direcciones según el estímulo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pitido. Hacia delante. ○ Palmada. Hacia atrás. ○ Pisotón. Hacia el lado derecho. ○ Voz ¡ya! Hacia el lado izquierdo. • <u>Juego 2:</u> <i>Velocidad de traslación.</i> “¡todos colgados!” Situados todos en el centro del campo de fútbol. A la voz del profesor todos tienen que correr hasta suspenderse en cualquier sitio. Carreras de 30 - 40m. • <u>Juego 3:</u> <i>Velocidad gestual.</i> “A palmadas” Por parejas enfrentados, unidos por las palmas de las manos, las de uno hacia arriba y las del otro hacia abajo. El que tiene situadas las palmas debajo intenta dar una palmada encima de la mano del compañero antes de que este pueda evitarlo. • <u>Juego 4:</u> <i>Velocidad de reacción.</i> “Blanco y negro” Por parejas, enfrentados, uno es blanco y otro es color negro. El que nombra el profesor es el que coge al otro antes de de 5m. • 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Se indica en cada juego.</p> 
<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar dudas sobre el concepto y los tipos de velocidad trabajados. • Tomamos pulsaciones. 	<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p> 

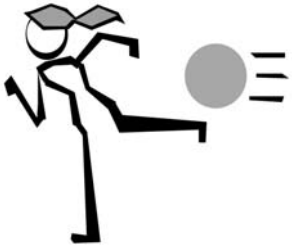
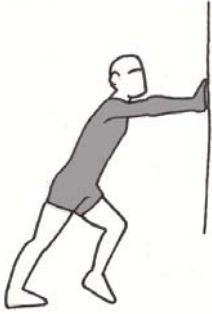
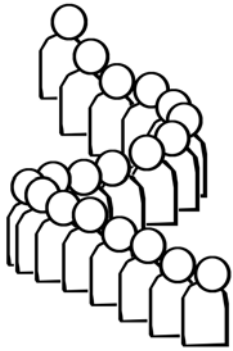
<p>VIII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego:</u> “El círculo loco” Formados tres grupos de 8 o 9 alumnos cada alumno. Cada equipo formará un círculo menos uno de los alumnos que queda libre. Este deberá ir a tocar a uno del círculo que previamente fue designado. Los del círculo girarán y se desplazarán evitando que se toque al alumno designado. Si el alumno designado es tocado, cambia su papel con el perseguidor. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 8 o</p>
<p>IX. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Concienciación de los hábitos perjudiciales para la salud como el alcohol y el tabaco y la conveniencia de la práctica de la actividad física. 	<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p> 
<p>X. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad. • Recogen los encargados de material. • Entrega de periódicos. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos.</p> 


SESION Nº 8			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	6-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Autoconcepto	Respeto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el concepto, los diferentes tipos de flexibilidad y elasticidad y recordar las diferencias entre velocidad cíclica y acíclica, experimentando a través de ejercicios prácticos propuestos y tomar conciencia de nuestras posibilidades. • Prestar atención al binomio salud - actividad física considerando actividades como el calentamiento, la hidratación, la alimentación, la recuperación como fundamentales para su desarrollo. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a actividades para la mejora de la salud. • Conciencia de nuestras posibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de ejercicios y juegos de velocidad y elasticidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y tipos de Velocidad y elasticidad. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Cognitivo. • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global 	14 balones, 14 conos.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. • Información de los conceptos de velocidad y flexibilidad y sus tipos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cíclica. ○ Acíclica. • Flexibilidad y elasticidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Activa. ○ Asistida o Pasiva. ○ Rebotes. ○ Stretching (Mantener, estirar, forzar) 		<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de movilidad articular. • Ejercicios de calentamiento con balón. • Ejercicios de velocidad cíclica con balón. • Ejercicios de velocidad acíclica con balón. 		<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Un balón por parejas.</p>	

<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ejercicios de Velocidad:</u> • <u>Juego 1: Velocidad mental y de reacción.</u> El que no tiene el balón dice un número del uno al cuatro que corresponde con un gesto técnico diferente en fútbol y esto lo tiene que hacer a máxima velocidad, recoger el balón y ponerlo en el sitio de partida. Contamos el tiempo. Cada numero corresponde con un gesto técnico que acaban en tiro: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conducción y tiro. ○ Conducción, regate y tiro. ○ Conducción toque y tiro. ○ Conducción, regate, salida por la derecha y tiro. • <u>Juego 2: Velocidad de traslación</u> “El galgo y la liebre con balón”. Por parejas, recorrer 60 m y uno la liebre (tumbada) sale 5 m antes. Se trata de coger a la liebre en una distancia determinada conduciendo el balón. Se cambia. • <u>Juego 3: Velocidad gestual</u> “Conducción, regate y gol”. Se trata de ir conduciendo todos, el balón y a la voz del profesor se hace un regate a máxima velocidad y se tira a portería. • <u>Juego 4: Velocidad de reacción</u> “Que no caiga el balón”. Uno de espaldas al que tiene el balón ha de cogerlo antes de que caiga, una vez que lo haya lanzado el compañero de diferentes formas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sin bote previo. ○ Con bote intermedio. ○ Lanzando el balón a los lados. 	<p><u>Tiempo:</u> 20 minutos. <u>Organización:</u> Parejas.</p> 
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Flexibilidad:</u> Cada pareja plantea 5 ejercicios de cada modelo y corrige el profesor según lo explicado en clase: <ul style="list-style-type: none"> ○ Activa. ○ Asistida o Pasiva. ○ Rebotes. ○ Stretching (Mantener, estirar, forzar). Los propone el profesor. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> Parejas.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamientos de propuestas de mejora de cara a la salud. • Atención a actividades como el calentamiento, la hidratación, la alimentación y la recuperación para la mejora de la salud. • Conciencia de nuestras posibilidades. • Importancia de la flexibilidad para tener una buena condición física. • Reforzamos el concepto de velocidad cíclica y acíclica basándonos en los juegos anteriores. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p> 

<p>VI. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor ha corregido las cuestiones necesarias de una manera simultánea, cuando las parejas investigaban sus ejercicios. 	
<p>VII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego:</u> “Tela de araña”. Todos los alumnos se unirán de las manos y con las piernas abiertas simulando una tela de araña. Dos alumnos fuera del grupo intentarán llegar al centro en cuadrupedia entre las piernas de los compañeros que intentarán evitarlo sin desplazar su cuerpo adoptando diferentes posiciones. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> Grupo</p> 
<p>VIII. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué la importancia de llegar puntual a clase para que se puedan realizar las sesiones completas? • ¿Por qué hacer ejercicios de elasticidad antes y después de realizar una actividad física intensa? 	<p><i>Tiempo:</i> 3 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p> 
<p>IX. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogen los encargados de material. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p> 

SESION Nº 9			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	11-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Recordar los conceptos y principales tipos de velocidad y flexibilidad y hacer juegos y ejercicios de aplicación cumpliendo ciertas normas de seguridad. • Realizar ejercicios de Fuerza estática y dinámica, hidratarnos y cuidar nuestra higiene personal después de hacer ejercicio físico. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de nuestro aseo personal y ropa adecuada. • Hidratación • Normas de seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de ejercicios y juegos de velocidad y elasticidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y tipos de fuerza, velocidad y flexibilidad. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Cognitivo y socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	14 pelotas, 28 aros.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Activa. ○ Asistida o pasiva. • El profesor propone los grupos musculares a trabajar y los alumnos realizan. 		<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Individual.</p> 	

<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego de velocidad:</u> • <u>Juego 1: Velocidad de reacción.</u> “salidas” Desde diferentes posiciones salidas a la voz del profesor. • “<u>Juego 2: Velocidad de traslación</u> “la llevas por parejas”. Se van uniendo hasta que consiguen todos quedarse juntos. Ganan todos cooperando. • <u>Juego 3: Velocidad gestual</u> “Que no me dé el balón”. Por parejas con un balón de goma-espuma a unos 5 m de distancia lanzamos intentando dar al compañero que intentando esquivar el balón hace velocidad de reacción. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 5.</p> 
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Fuerza:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Estática:</u> No existe desplazamiento. En el muro hacer ejercicios de fuerza estática. ○ <u>Dinámica:</u> Existe acortamiento muscular. Trabajamos por parejas enfrentados empujes y tracciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pelea de gallos. 2. Pulso gitano. 3. Pulso tumbado. 4. Empujes con la espalda. 5. Empujes con lados...etc. • Corregimos los ejercicios de fuerza no adecuados. 	<p><u>Tiempo:</u> 15 minutos. <u>Organización:</u> Parejas.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En cuanto mas avanzo en mis cualidades físicas, mejoro mi condición física? • ¿Que pasa si mejoro las cualidades físicas? • Conciencia de la continuidad en el ejercicio. • <u>Juego Propuesto:</u> “La ola cooperativa” hacer la ola todos juntos cogidos de las manos. 	<p><u>Tiempo:</u> 3 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor. <u>Organización juego:</u> Toda la clase.</p>
<p>VI. <u>ESTABILIZAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego 1: De Fuerza.</u> “El látigo” • <u>Juego 2: Velocidad.</u> “¡me quedo sin aro!” 3 grupos de 9 un gran círculo con aros a 2 m de distancia a la voz del profesor todos cambian de aro y el del centro intenta meterse en uno de ellos antes de que sea ocupado por otro. • <u>Juego 3: Flexibilidad.</u> “el gusano” cogidos el grupo de 9 todos por los tobillos intentamos desplazarnos sin descolgarnos. 	<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> Se indica en cada juego.</p> 

<p>VII. <u>CORREGIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si hacemos juegos de Fuerza nos divertimos más que con ejercicios individuales. 	<p><u>Tiempo:</u> 1 minuto. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p>
<p>VIII. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego:</u> “El tren sin control” tres grupos de 8 o 9 alumnos en fila, cada jugador agarra por el hombro a compañero de delante con su mano izquierda y con su mano derecha coge la pierna derecha del compañero que va delante. Nos desplazamos a la máxima velocidad que podamos. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 8 o 9.</p>
<p>IX. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE, VALORAMOS Y RECOGEMOS:</u></p> <p>Cuidado con la integridad física de los compañeros y conceder importancia al aseo e higiene personal.</p>	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p> 

SESION Nº 10			
“Juego para crecer por dentro” II			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	13-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO y E. E.	33
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y desarrollar las cualidades físicas y sus tipos mediante práctica de juegos y actividades planteadas con un aire festivo y de diversión. • Tomar conciencia, a través de juegos socializadores del valor que tienen algunos aspectos como la higiene, la alimentación, el ejercicio físico, la recuperación...etc. para mantener y mejorar la salud. • Sensibilizarse de la importancia que tiene adoptar actitudes relacionadas con el respeto, la responsabilidad y la autoestima para la salud física y mental, y ponerlos en práctica a través de diferentes situaciones planteadas en esta actividad. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Socialización. • Diversión. • Aparecen de forma explícita en cada uno de los juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de ejercicios y juegos sobre las cualidades físicas y diversos aspectos relacionados con la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualidades físicas: Concepto y tipos. • Salud 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Creativo. • Cognitivo • Socializador 		En la ficha general y en la de cada juego está reflejado	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			
I. INFORMAMOS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. <ul style="list-style-type: none"> ○ El contenido general gira en torno a las cualidades físicas y la salud. ○ El juego “Para crecer por dentro” está previsto para dos horas. ○ La temática estará enfocada a los piratas y el título es “<i>LOS PIRATAS EN BUSCA DEL TESORO PERDIDO</i>”. ○ Tanto los alumnos como los monitores deberán ir disfrazados de piratas. El disfraz de los monitores consistirá en unos vaqueros arremangados, una camisa, un pañuelo, en la cabeza, la cara pintada con cicatrices y un parche que haremos de cartulina. 			

- A los alumnos una vez superado el calentamiento los nombraremos piratas, los disfrazaremos con un gorro hecho de papel de periódico y les pintaremos las caras del color del grupo en el que estén.
- Apoyaran el “Gran juego para crecer por dentro II” un grupo de 8 monitores (Estudiantes de Magisterio de Educación Física de 3º) a cargo de un grupo de 33 alumnos; 27 de 1º de E.S.O y 6 de un grupo con necesidades educativa especiales.
- Para el desarrollo del juego, dividiremos a los alumnos en cuatro grupos. En cada grupo integraremos uno dos niño con N.E.E para que se relacionen e integren y serán apoyados en las actividades por sus compañeros.
- Habrá dos monitores con los dos grupos que tengan a dos niños con N.E.E los otros dos grupos tendrán a un monitor y los dos monitores restantes uno controlará la dinámica general del juego y el otro apoyara allí donde sea necesario.
- A cada grupo lo caracterizaremos con colores:
 1. Grupo Amarillo.
 2. Grupo Azul.
 3. Grupo Verde.
 4. Grupo Rojo
- Cada grupo ha de ganar una bandera en cada prueba y al final tendrá que tener las ocho banderas de cada prueba.
- Una vez que los monitores estén con su grupo; deberán de inventarse un *grito de identificación*, que irán cantándolo cuando se desplacen de una prueba a otra. Por ejemplo: “Somos piratas sin garrapatas”
- Tendremos unas normas elementales que garantizaran el éxito del juego como:
 - Respeto a los compañeros, monitores y profesor.
 - Respeto del material instalaciones y entorno.
 - Dinamismo y cooperación
 - Asumir la responsabilidad de llegar al final con las ocho banderas.
 - Todo el grupo deberá llegar con su gorro correspondiente.

¡A DISFRUTAR APRENDIENDO!

II. CONCRETAMOS.


- Una vez hechos los grupos, organizados los monitores, explicadas las normas y los niños dispuestos. Concretamos lo que debemos hacer para empezar el juego.
 - Les damos a cada grupo la primera pista y un mapa del recinto escolar con una marca en la zona donde están colocadas cada una de las pruebas. Las pistas son las mismas para todos los grupos, si el primer grupo empieza por la primera, el segundo empieza por la tercera, el tercer grupo empieza por la quinta y el cuarto grupo por la séptima. Después cada grupo va avanzando por las pistas de forma ordenada. Por ejemplo si al cuarto grupo le tocó la séptima pista después le toca la octava, y después la primera y así sucesivamente.
 - El juego consiste en ir de una prueba a la siguiente mediante pistas, que les darán los monitores una vez superada la prueba correspondiente.
 - Para superar las pruebas hay que resolver problemas de tipo:
 1. Conceptual. Referidas a contenidos de la E.F relacionados con las Cualidades físicas y la salud.
 2. Procedimental: En los juegos se trabajan las cualidades físicas: fuerza, velocidad, flexibilidad, resistencia.
 3. Actitudinal: Relacionado con los valores que estamos trabajando: la salud la responsabilidad, el respeto, la autoestima etc.
 - Habrá una prueba final donde se reúnan todos y donde pongamos fin al juego. Consistirá en disfrazar al maestro de capitán Garfio y que los niños lo encuentren.


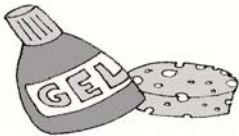
BIENVENIDO A LA ISLA DEL TESORO. PIRATAS UNA SERIE DE PRUEBAS TENDREIS QUE PASAR SI EL GRAN TESORO QUEREIS ALCANZAR.


- **Adivinanzas para ir, finalizada una prueba, a la siguiente:**
 1. Una gran llanura debéis rodear para que las pruebas podáis continuar.
 2. Un largo camino debéis recorrer, cuando erais piratas pequeños ahí aprendíais a leer.
 3. Si queréis llenar el cubo, agua necesitareis, si buscáis, una fuente la encontrareis.
 4. Busca una fuente, y allí encontrareis la siguiente. Buscad agua, harina y algunas chocolatinas.
 5. Si hambre aún os ha quedado, más comida os hemos reservado, siguiendo la ruta, almacenareis la fruta. Si queréis que os de otra pista buscad en la pista.
 6. Bien vestidos tendréis que quedar. Bajando la gran cuesta encontraréis la respuesta.
 7. Cerca de donde huele a comida, está situado el siguiente punto de partida. Una caja de sorpresas encontrareis y si tocáis adivinareis.
 8. Si queréis leer el enunciado de la siguiente prueba, ¿Qué os parece buscar cerca de la biblioteca? Flexibilidad y fuerza habrá que tener para superar la siguiente prueba con rapidez.
 9. HABIENDO SUPERADO PRUEBAS DIFÍCILES, CON ESTE MAPA OS FACILITO INFORMACIÓN PARA ENCONTRAR AL GRAN GARRAPATÓN; “EL CAPITAN GARFIO”. Esta prueba es para todos los grupos igual.

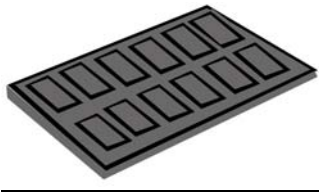
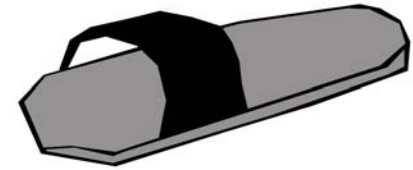
III. ADQUIRIMOS: Las pruebas que hemos utilizado han sido:



FICHA DE LA ACTIVIDAD QUE REALIZAREMOS.

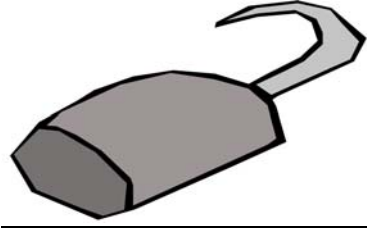
<u>TEMATICA</u>	LOS PIRATAS “EN BUSCA DEL TESORO PERDIDO”
<u>INSTALACIÓN.</u>	Instalaciones de todo el recinto del complejo escolar
<u>MATERIAL</u>	3 colchonetas, 8 aros, 2 bancos suecos, 10 balones baloncesto, caja de todos los balones (hierro), red de baloncesto, 1 soga, 3 indiacas y 3 pelotas pequeñas, 8 conos, 5 balones de goma espuma. <u>Material adicional:</u> 1 chancla, Vasos de plástico, 1 cubeta, 1 barreño, harina, chocolatinas, caja de ropa, 1caja con; pastilla de jabón, esponja, pasta de dientes, bote de colonia, bote de champú, peine, caja de tabaco, botella de alcohol, mapa del recinto. <u>Disfraces de los monitores:</u> vaqueros arremangados, camisa, pañuelo, parche y zapatos y al que irá de capitán garfio, se le añadirá peluca, garfio y espada. <u>Disfraz del alumno:</u> Un gorro hecho de periódico.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Cualidades Físicas: Concepto y tipos: Fuerza, Resistencia, Velocidad, Flexibilidad. y la Salud.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Actividades relacionadas con las cualidades físicas y con la salud</p> <p><u>Actitudinales:</u> Salud, Respeto, Responsabilidad, Autoestima.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	Descripción de la prueba y bases para superarla.
<u>REPRESENTACIÓN</u>	<p>Dibujo sobre el juego en cuestión.</p> <div style="text-align: center;">  </div>

PRUEBA N° 1:	ATRAVESAR EL RIO
INSTALACIÓN.	Pistas polideportivas.
MATERIAL	Cintas separadoras para señalar el río.
CONTENIDOS	<p>Conceptuales: fuerza. resistencia, velocidad de traslación. El masaje como medida de recuperación.</p> <p>Procedimentales: Realización de actividades de fuerza resistencia, velocidad de traslación y masaje como medida de recuperación.</p> <p>Actitudinales: Responsabilidad para evitar lesiones y para garantizar la integridad física de los compañeros.</p>
DESCRIPCIÓN	<p>Hay que intentar transportar a todos los compañeros del grupo al otro extremo del río y posteriormente hacerle un masaje en los gemelos. Hecho el masaje y recuperados ayudan a transportar y masajear a los demás. Luego estos hacen igual con los primeros. Así hasta que todos estén sanos y salvos. <i>Prueba superada:</i> Cuando estén todos sanos y salvos y hayan escuchado la explicación del profesor.</p>
REPRESENTACIÓN GRÁFICA	
PRUEBA N° 2:	¡¡PIRATAS A ASEARSE!!
INSTALACIÓN.	Fuente frente a la entrada principal de la escuela.
MATERIAL	Vasos de plástico, cubeta, fuente.
CONTENIDOS	<p>Conceptuales: Velocidad de reacción y de desplazamiento.</p> <p>Procedimentales: Velocidad de reacción y de desplazamiento.</p> <p>Actitudinales: Salud, higiene: Hay que lavarse las manos con mucha frecuencia, antes de comer, después de jugar en el patio, antes de entrar en clase...etc. para evitar posibles infecciones.</p>
DESCRIPCIÓN	<p>Debéis de rellenar un cubo cogiendo agua de la fuente con unos vasos de plástico, que cogeréis con la boca, pues las manos están infectadas y solo se curan con agua mágica.</p> <p><i>Prueba superada:</i> Cuando todos los niños se laven las manos y consigan librarse de la terrible infección.</p>
REPRESENTACIÓN GRÁFICA	

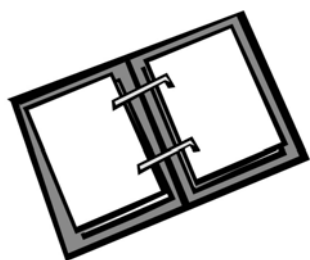
<u>PRUEBA N °3</u>	EN BUSCA DEL CHOCOLATE PERDIDO
<u>INSTALACIÓN.</u>	Fuente-Chupete situada al final de las pistas polideportivas.
<u>MATERIAL</u>	1 barreño de plástico, harina y chocolatinas.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Flexibilidad.</p> <p><u>Procedimentales</u> Flexibilidad activa. Máxima amplitud a las articulaciones. Flexión de tronco.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Salud, Higiene, Aseo facial (de la cara) importante para el aspecto físico y para evitar enfermedades.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>Situados en fila, pasando un acuerdo mediante flexión de tronco llegar al barreño lleno de harina donde hay que buscar hasta encontrar una chocolatina dentro.</p> <p><u>Prueba superada:</u> Cuando cada pirata encuentre una chocolatina, se la coma y se lave la cara y las manos</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	
<u>PRUEBA N° 4</u>	EL ARMARIO PIRATA
<u>INSTALACIÓN.</u>	Pistas polideportivas.
<u>MATERIAL</u>	Caja de ropa usada.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Velocidad de reacción, de desplazamiento y gestual.</p> <p><u>Procedimentales</u> Interviene la velocidad de reacción, de desplazamiento y gestual.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Responsabilidad: tener cuidado en no dañar al compañero. Salud: Abrigarse para no coger frío y evitar un resfriado</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>Hay que intentar vestir a vuestro compañero pirata con las máximas prendas posibles situadas a una cierta distancia del compañero. <u>Prueba superada:</u> Cuando consigan ponerle todas las prendas al pirata friolero.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	

<u>PRUEBA N °5</u>	EL ALMACEN DEL PIRATA
<u>INSTALACIÓN</u>	Pistas polideportivas. Campo de baloncesto.
<u>MATERIAL</u>	Pelotas pequeñas, indiacas, balones de baloncesto en su caja de hierro y red.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> flexibilidad, amplitud articular y la fuerza abdominal.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Ejercicio de flexibilidad, velocidad gestual y fuerza explosiva y dinámica:</p> <p><u>Actitudinales:</u> La cooperación para lograr objetivos comunes.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>Pronto llegará el mal tiempo, y la comida no está en un lugar seguro debéis de almacenar la comida en el almacén del pirata para no pasar hambre. El transporte de la comida se hará de una manera especial, todos sentados, uno detrás de otro, en fila india, con las piernas abiertas; el primero coge la comida y la pasa al siguiente por encima de la cabeza. Así sucesivamente hasta llegar al último que se levantará y la depositará en la red con un tiro a canasta, este una vez que ha lanzado y ha conseguido meter la comida se colocará el primero de la fila.</p> <p><u>Prueba superada:</u> Cuando toda la comida esté en el almacén.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	
<u>PRUEBA N° 6</u>	EL TIRO DE LA CHANCLA PIRATA.
<u>INSTALACIÓN</u>	Pista polideportiva.
<u>MATERIAL</u>	Chancla o zapatilla, cinta para señalar la distancia.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Flexibilidad y fuerza.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Flexibilidad y fuerza.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Respeto a los compañeros y cooperación, ayudando a los compañeros que no sepan hacerlo.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>Cada pirata debe tirar la chancla por debajo de sus piernas, lanzándola hacia delante, de manera que nosotros cuando nos levantemos divisemos la chancla al frente, sin darnos la vuelta.</p> <p><u>Prueba superada:</u> Cuando se consiga la distancia determinada por el monitor.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	

<u>PRUEBA N° 7</u>	RECOLECCIÓN DE COCOS
<u>INSTALACIÓN</u>	Muro de las pistas polideportivas.
<u>MATERIAL</u>	Balones de goma espuma, y muro.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Interviene la fuerza lenta.</p> <p><u>Procedimentales</u> Ejercicios de fuerza lenta cuando se levanta al compañero.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Salud: Alimentación: importancia de tener una dieta equilibrada para evitar el sobrepeso.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>Dos compañeros se colocan en lo alto del muro, sus compañeros situados abajo deberán subirles la comida cogiendo entre todos a un compañero cada vez para que este suba los cocos.</p> <p><u>Prueba superada:</u> Cuando después de recolectar los cocos, nos digan algunos alimentos saludables y no saludables.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	
<u>PRUEBA N °8</u>	CAJA DE SORPRESAS PIRATA
<u>INSTALACIÓN</u>	Pistas polideportivas.
<u>MATERIAL</u>	Caja de sorpresa con todo el material saludable y no saludable
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Velocidad gestual</p> <p><u>Procedimentales</u> Ejercicios de velocidad gestual.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Salud: tomar conciencia de los alimentos saludables y los que no lo son.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>En la caja hay diferentes objetos, tendrán que identificar mediante el tacto el objeto que saque de la caja. <u>Prueba superada:</u> Todos los alumnos deben de identificar un objeto y deberán de explicar si es saludable o no y porqué.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	

<u>PRUEBA N° 9</u>	ENCUENTRA AL CAPITÁN GARFIO
<u>INSTALACIÓN</u>	Pistas polideportivas.
<u>MATERIAL</u>	Disfraz del capitán garfio para el profesor.
<u>CONTENIDOS</u>	<u>Conceptuales:</u> Velocidad y resistencia. <u>Procedimentales</u> Velocidad y resistencia. <u>Actitudinales:</u> Salud. Solidaridad con los compañeros de los otros grupos.
<u>DESCRIPCIÓN</u>	Le daremos un mapa y ellos deben de encontrarlo .El capitán ha de esconderse bien para hacerles correr. <u>Prueba superada:</u> Cuando estén todos con el Capitán Garfio.
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	

Adjuntar plano del colegio.

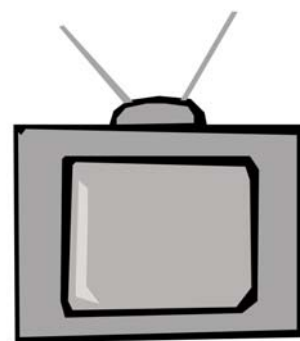
SESION Nº 11			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	18-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el conocimiento de las cualidades físicas a través de un video, conocer la resistencia y sus tipos mediante las explicaciones del profesor y hacer las pruebas pertenecientes a la batería Eurofit para apreciar nuestra mejora. • Realizar las secciones del programa que cada uno tiene en la carpeta del alumno y que lleven atrasados en esta U. D. sobre el valor la Salud y entender que lo que se persigue es crear hábitos y actitudes positivas relacionadas con este valor. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Comparación con las pruebas realizadas en el segundo trimestre para apreciar nuestra mejora. • Concienciación para la creación de hábitos y actitudes para la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y realización de las secciones de nuestro programa referidas a la salud en la carpeta del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualidades físicas: Fuerza, Resistencia, Flexibilidad, Velocidad. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. 		Video de las cualidades físicas, tablas, bolígrafos, carpetas del alumno, bancos.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>	
<p>XI. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisamos y ponemos al día las siguientes secciones del programa en el cuaderno del alumno. <ul style="list-style-type: none"> ○ Llevo el control de mis clases. ○ Registro de anécdotas. ○ Aprender a ser sobre la salud. ○ Mi compromiso de mejora. ○ Llevo la progresión de mi condición física. ○ Nuestro libro de oro, nuestro libro de honor. ○ Le pongo una imagen. 		<p><i>Tiempo:</i> 20 minutos. <i>Organización:</i> Individual.</p> 	

XII. ADQUIRIMOS:

- Proyección de un video de las cualidades físicas III y IV reforzado con las explicaciones del profesor.
 - Cualidades físicas III y IV. (1994) Imagen y deporte S.L. J-983 Zaragoza.
- Explicación del profesor de aspectos relacionados con la alimentación y primeros auxilios.

Tiempo: 35 minutos.

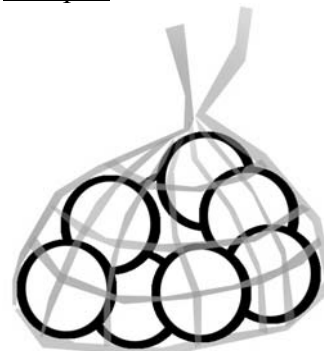
Organización: En torno al video en los bancos suecos.



XIII. RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:

- Encargados de material y de archivar sus carpetas cumplen sus funciones.
- Entrega de periódicos.

Tiempo: 3 minutos.



REUNIÓN EXTRAORDINARIA N° 1 : PARA RESOLVER EL PROBLEMA DE LOS POMPONES			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	19-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Sala de profesores.	1° de ESO.	10
VALORES			
Responsabilidad		Respeto	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar las causas por las que la clase no se puede realizar correctamente. • Analizar cuando, por que, y quién robo los pompones. • Tomar acuerdos al respecto entre todos aportar ideas al grupo y dar mis puntos de vista sobre el tema a tratar. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y análisis conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. • Cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • 		
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			
PERSONAS QUE ASISTEN			
<p>❖ A esta reunión, que se celebró en la sala de profesores del colegio, acuden como representantes del curso tres alumnas y cuatro alumnos, el delegado (PAB) y otros dos más JMM. Que le dice al tutor que tiene que aportar algún dato revelador. En total los asistentes son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. JMM. (No aporta ningún dato significativo. Pensamos que pide acudir a la reunión por curiosidad). 2. PAB. 3. ROC. 4. JCO. 5. ELI. 6. ENR. 7. YOL. 8. TUTOR. 9. PROFESOR DE E.F. 			

ACUERDOS ESTABLECIDOS.

1. RAZONES POR LAS QUE NO SE PUDO REALIZAR LA CLASE CORRECTAMENTE:
 - Habíamos estado castigados por el tutor en el recreo anterior.
 - Llevábamos cuatro horas sin salir de clase.
 - Coincidía con las últimas horas y ya estábamos cansados.
 - Hacía un día muy feo y lluvioso.
 - No estamos acostumbrados a que las clases de Educación Física sean como las teóricas.
2. CUANDO SE ROBARON LOS POMPONES:
 - Al final de clase.
3. EN QUÉ MOMENTO:
 - En el momento en que el profesor indicó que cada alumno dejara las carpetas para archivarlas en el armario del almacén de material.
4. QUIEN FUE:
 - GAB. Cogió un gran número de ellos y subió a clase para recoger sus mochilas, ya que había acabado la clase y allí los enseñó a sus compañeros y los repartió a los que estaban recogiendo sus cosas, hasta que el profesor mando que bajaran todos urgentemente al gimnasio.
 - Creen que FIG también participo en el robo pero en cambio no dejo ninguno en el gimnasio después de “la charla” del profesor.
5. ACUERDOS TOMADOS AL RESPECTO CON RELACION A LA NORMATIVA ACORDADA EN CLASE:
 - Hay que poner una norma nueva referente al robo o apropiación indebida de algo ya que no figura en nuestra normativa.
 - Hay que revisar las normas ya que son demasiado blandas y no resulta demasiado “caro” contravenirlas.
 - Hay que hablar con GAB, FIG, JORG, JOR.E y JAI. por que son los que peor se comportan en clase y en el recreo (provocan y a veces amenazan) cuando utilizamos los balones que ha dejado el profesor de E. F para los recreos y tiempo libre.
 - Hay que volver a realizar otra reunión con el tutor y el profesor de E. F. con FIG. y GAB. Para delimitar claramente todas las responsabilidades.

REUNIÓN EXTRAORDINARIA N° 2: PARA RESOLVER EL PROBLEMA DE LOS POMPONES			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
N° 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	20-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	N° DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Seminario.	1° de ESO.	2 mas el tutor
VALORES			
Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar declaración a los implicados y que expongan su versión de los hechos de forma libre y sin presión. • Establecer acuerdos aprobados por todos en relación a las sanciones, y a ser posible que los propios implicados se las impongan. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión libre sobre los hechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> • 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo abierto 		
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			
PERSONAS ASISTENTES			
<p>❖ A esta reunión que se celebró en la tutoría del profesor de E. F. y acuden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. GAB. 2. FIG. 3. TUTOR. 4. PROFESOR DE E. F. <ul style="list-style-type: none"> • En esta reunión se recuerda a los alumnos los acuerdos establecidos el día anterior celebrada por los representantes de clase y también de manera particular su actuación en la clase de E. F del Martes anterior, no solo de las interrupciones continuas sino también de problema de los pompones y la actuación de GAB vehemente e impulsiva y de muy malos modos cuando sus compañeros indicaban que “alguien” tenía más y no los soltaba. 			

ACUERDOS ESTABLECIDOS:

I. DECLARACIÓN DE GAB.:

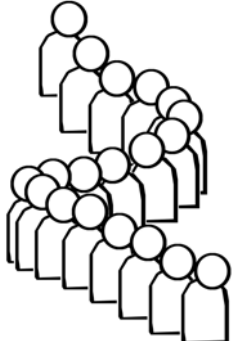
- GAB. Reconoce que coge los pompones indebidamente y reparte algunos a sus compañeros.
- También dice que los que no les dio a sus compañeros los devolvió todos en clase después de la reflexión con el profesor de E. F.
- Acusa a LAU. Diciendo que ella tiene otro del día anterior cuando se celebró la Gymkhana que lo cogió cuando colaboro en la recogida del material.
- Excusa a FIG. afirmando que no colaboró en la sustracción del material.

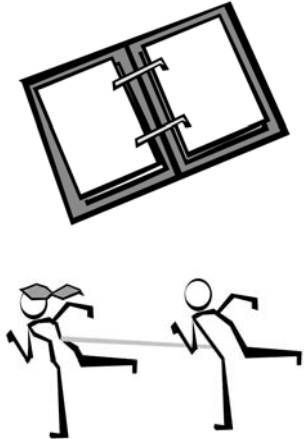
II. DECLARACIÓN DE FIG.:

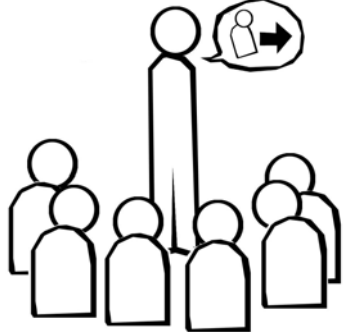
- Dice que no participó en nada de los pompones.
 - También afirma que no tiene ningún pompón.
 - Cree que está perseguido por la clase por su mal comportamiento en otros aspectos.
- ❖ Durante la reunión FIG está bastante apesadumbrado y casi con ganas de llorar.
- ❖ Determinamos que si creen que tienen alguna responsabilidad en lo que ellos mismos tomen una determinación sobre su propia sanción.

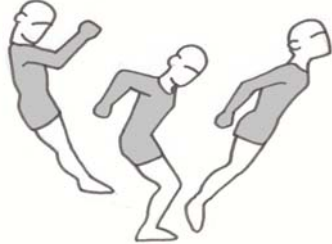

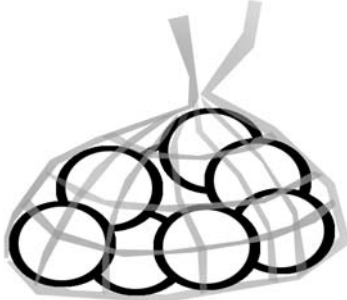
III. ACUERDOS TOMADOS CON RELACIÓN A SUS SANCIONES:


- GAB ha decidido no realizar la Gymkhana del Próximo Jueves y mientras tanto limpiará todas las pistas polideportivas con la papelera ya que en esta U. D estamos trabajando la Salud.
- FIG, JAI, GAB, JORG y JORE se quedan sin jugar al Fútbol en los recreos hasta después del puente. (Hasta el jueves 27 de febrero incluido).
- Por las amenazas GAB se quedará sin recreo el 22 de Febrero.
- FIG. un tanto apenado dice que también se queda sin gymkhana si es necesario. A lo que respondemos que si el no ha participado en la sustracción de los pompones no tiene que imponerse ninguna sanción.
- Tenemos que hablar con LAU para ver si es cierta la acusación de GAB. Este hecho se confirmó en la semana siguiente por lo que se tomó el acuerdo de que para el jueves 27 debería entregarlo y en caso contrario, no realizaría la gymkhana (El gran juego) de ese día.
- Todos están de acuerdo en que hay que endurecer las sanciones de las normas que inventamos para la clase de E. F.


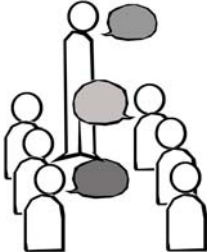

SESION Nº 12			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	20-2 -2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el concepto de resistencia y sus tipos y experimentarlos de forma práctica entendiendo la importancia de su práctica habitual, para llevar una vida sana y saludable. • Sensibilizarse de que la mejora de la Resistencia y de nuestra condición Física se puede trabajar en grupo y aunque no esté presente el profesor. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de la práctica habitual de ejercicio físico para mejorar nuestra resistencia y nuestra salud en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de ejercicios de Resistencia aeróbica y anaeróbica de forma cooperativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y tipos de Resistencia. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Individualizador. • Socializador. • Asignación de tareas. • Cognitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	8 colchonetas, 6 planos del recinto en DIN A4 y y 27 en Din A6 y fotocopias del control de estaciones y sus símbolos.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. 		<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> Todos en torno al profesor.</p>	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de flexibilidad y movilidad articular. • <u>Juego 1:</u> “Perseguir” todos los jugadores se sitúan en fila agarrados por la cintura. A la señal el primero intentará coger al último. Si es cogido pasara a ser él, el que pille. • <u>Juego 2:</u> “El Dragón” Todos trotan suavemente. A la voz del profesor todos intentarán perseguir al compañero de su grupo con la característica que el profesor dice. • Trabajamos en estos juegos velocidad y resistencia anaeróbica. 		<p><u>Tiempo:</u> 10 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 6 o 7.</p> 	


<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juegos 3:</u> “La torre humana” Realizar una torre de tres pisos cada uno de los grupos. Mientras un grupo la hace los otros dos grupos colaboran. • Recordamos el concepto de fuerza y sus tipos. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> Grupos de 6 o 7.</p>
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Resistencia anaeróbica:</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Juego 1:</u>”los colores”. Los alumnos corren libremente por la pista. Cuando el profesor dice un color, todos deben ir a tocar un objeto con dicho color a máxima velocidad. ○ <u>Juego 2:</u> “El corta-hilos” Un compañero se la queda y los demás corren para que no los pillen .Cuándo el que se la queda persigue a un alumno, este último, es salvado si otro pasa entre los dos anteriores, teniendo el perseguidor que irá por el que se ha cruzado o cortado el hilo. • <u>Resistencia aeróbica:</u> Información del circuito aeróbico cooperativo. <ul style="list-style-type: none"> ○ En todo el perímetro del colegio hay colocadas y cada una de ellas representa un dibujo. ○ Cada equipo debe completar dos vueltas al circuito, la primera buscando 8 pistas y la segunda buscando las 7 restantes hasta completar las 15. ○ El profesor indicará a cada grupo y en cada vuelta las pistas que deben completar mediante una planilla de control. ○ Los grupos han de ser mixtos, como siempre. ○ Se trata de completar los recorridos en el menor tiempo posible. ○ No competimos con los otros grupos. ○ Todo el grupo ha de correr unido. ○ Cada grupo ha de llevar un mapa del recinto grande en DIN A-6, un bolígrafo y una hoja de control de las pistas y un mapa pequeño en DIN A-4 por componente del grupo. 	<p><u>Tiempo:</u>30 minutos. <u>Organización:</u> grupos de 6 o 7. No se compete con los demás grupos.</p> 
<p>IV. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE, VALORAMOS Y RECUPERAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomamos pulsaciones. • Mientras el profesor pregunta y los demás responden hacemos ejercicios de respiración y de elasticidad. • ¿Cual es la diferencia entre Resistencia aeróbica y anaeróbica? ¿Que habéis experimentado en cada una? • Procurar hacer ejercicio habitual para su mejora. 	<p><u>Tiempo:</u> 5 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p>
<p>V. <u>RECOGEMOS TODO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los encargados de material se encargan de recoger y ordenar el material en el almacén. 	<p><u>Tiempo:</u> 3 minutos.</p>

SESION Nº 13			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	25-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Autoconcepto	Responsabilidad	Respeto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Completar las pruebas de la batería Eurofit adaptada que estaban planteadas para hacerlas en casa y en los recreos y compararlas con las que hicimos a principio de curso. • Conocer y mejorar a través de la práctica la velocidad gestual y de reacción y la flexibilidad asistida o pasiva. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de mi evolución. • Reconocimiento y responsabilidad ante nuestros errores y travesuras 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de pruebas de la batería Eurofit adaptada. • Realización de tareas de flexibilidad y velocidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Batería Eurofit. • Elasticidad asistida o pasiva. • Velocidad gestual y de reacción.. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Individualizadores. 		14 balones de gomaespuma y material para cada uno de los test indicado en sus fichas.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como por las razones de lluvia y mal tiempo no se puede realizar la sesión prevista dedicada a las cualidades físicas; realizamos los test que a cada uno le faltan (de los que tenían que realizar en casa o en el recreo) montándolos en el gimnasio en espacios donde no existan interferencias. • Recoger las carpetas del alumno y apuntar los registros individualmente en el lugar correspondiente de la sección “Llevo la progresión de mi condición Física”. 		<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 	

<p style="text-align: center;">II. CALENTAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad asistida o pasiva asistidos por el profesor del tren superior, tronco y tren inferior. • Movilidad articular con pequeños desplazamientos. • Velocidad gestual y de reacción: <ul style="list-style-type: none"> ○ Por parejas y enfrentados uno hace un gesto determinado por el profesor lanza el balón al compañero situado a unos 5 o 6 m que tiene que esquivarlo rápidamente. <ol style="list-style-type: none"> 1. Bote y lanzamiento. 2. Giro y lanzamiento. 3. Salto vertical y lanzamiento. 4. Finta y lanzamiento...etc. 	<p><i><u>Tiempo:</u></i> 8 minutos. <i><u>Organización:</u></i> En lo ancho de las pistas.</p>
<p style="text-align: center;">III. REVISAMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Test físicos de la batería Eurofit adaptada: <ul style="list-style-type: none"> ○ Abdominales. ○ Flexión profunda de tronco. ○ Equilibrio flamenco. ○ Salto de longitud con pies juntos. ○ Flexión sostenida de brazos. ○ Test de ida y vuelta. 	<p><i><u>Tiempo:</u></i> 30 minutos. <i><u>Organización:</u></i> Por parejas de forma libre por las pruebas. Completando cada pareja las que le falten.</p> 
<p style="text-align: center;">IV. REFLEXIONAMOS Y COREGIMOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observamos los valores de las pruebas que hicimos en los primeras test y comparamos si ha existido alguna mejoría • Apreciación de nuestra mejoría y propósito de mejora • Realizo las pruebas y ejercicios independientemente de que me esté controlando el profesor. 	<p><i><u>Tiempo:</u></i> 8 minutos. <i><u>Organización:</u></i> En torno al profesor.</p> 
<p style="text-align: center;">V. RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Archivan las carpetas los encargados de hacerlo. • Recogen el material los encargados 	<p><i><u>Tiempo:</u></i> 5 minutos.</p> 

SESION Nº 14			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	27-2-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Gimnasio y pistas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar las contrariedades y aceptarlas sin enojo, (como es el caso de la suspensión de la gymkhana). Y evitar utilizar el material sin el permiso del profesor. • Acabar de hacer las pruebas destinadas casa o en los recreos, concretamente el test de Corsse-Navette, utilizando la vestimenta adecuada y valorar nuestras propias posibilidades de resistencia, cuidando nuestra salud si estamos enfermos. (asma alergias...etc.). 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de las contrariedades. • Utilización de vestimenta adecuada. • Vigilancia de nuestra salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución del test de Corsse-Navette. • Comparación con las pruebas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corsse-Navette. • Conclusiones individuales de la comparación de nuestros registros en las pruebas. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Individualizador. • Cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	10 picas, Casete, y cinta del test de corsse-Navette.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estaba previsto el “Juego para crecer por dentro III para celebrar el día de Andalucía, pero por la lluvia pero por la lluvia y el mal tiempo antes de la sesión no se ha podido montar. • Información inicial de lo que se va a realizar en clase y organizar los test como alternativa. 		<p><i>Tiempo:</i> 3 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de elasticidad activa con ejercicios de cuello, brazos, tronco, tren inferior. • Ejercicios de movilidad articular con desplazamientos. • Juego de Carreras. 		<p><i>Tiempo:</i> 8 minutos. <i>Organización:</i> Individual.</p> 	

<p>III. <u>REVISAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Juego de velocidad:</u> “San Fermín”. En el gimnasio tres alumnos hacen de toros y el resto tienen que ir rápidamente a ocupar un espacio elevado. • <u>Juego de elasticidad:</u> “paso a nivel”. Dos estafetas o picas y una cuerda. Se trata de pasar en flexión de tronco hacia atrás y de pasar la cuerda cada vez más baja. • Acabamos de pasar algunas pruebas de la batería Eurofit en el gimnasio, de forma libre. 	<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos. <i>Organización:</i> Individual.</p>
<p>IV. <u>ADQUIRIMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos el test de Course-Navette. 	<p><i>Tiempo:</i> 20 minutos. <i>Organización:</i> Individual.</p> 
<p>V. <u>REFLEXIONAMOS, CORREGIMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de la vestimenta adecuada. • Evitar hacer actividad física si estamos enfermos. • Valorar nuestras propias posibilidades. • Evitar enojarnos cuando hay alguna contrariedad. • Comparar nuestras propias ejecuciones. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos. <i>Organización:</i> En torno al profesor.</p> 
<p>VI. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los encargados recogen el material. • Hacemos elasticidad para recuperar. 	<p><i>Tiempo:</i> 5 minutos.</p> 

SESION Nº 15			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	4-3-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR		VALORES COMPLEMENTARIOS	
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> Sentir sensaciones placenteras en las clases de Educación física trabajando las cualidades físicas a través de juegos, percibiendo que la diversión no está reñida con el trabajo. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> Compatibilizar diversión y trabajo. Sensaciones placenteras en E. F. 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de juegos para mejorar las cualidades físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Cualidades físicas. 	
INTERVENCIÓN DIDACTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> Asignación de tareas. Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> Global. 	Sin material.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Información inicial de lo que se va a realizar en clase. Realizar grupos de 8 o 9 mixtos que cambian cada dos juegos. Recordar que la próxima semana hacemos la sección “Plástica con la E. F.” 		<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p>	
<p>II. <u>CALENTAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de movilidad articular. Elasticidad activa. Desplazamientos. Ejercicios de fuerza y coordinación. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cogidos de la mano pisarse los pies. ○ Cogidos de una mano con la otra golpearse en los glúteos. ○ Empujes y tracciones. 		<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos <i>Organización:</i> Por parejas.</p> 	

III. REVISAMOS:

- **Elasticidad:**

- Juego 1: “Los gansos” En fila india, se cogen los miembros del grupo de la mano por debajo de las piernas. Desplazarse en diferentes direcciones, sin soltarse durante el desplazamiento.
- Juego 2: “EL túnel” Se forman grupos de 8 alumnos colocados en hilera a una distancia de un metro y tumbados boca abajo. El primero está de pie al principio de la hilera. A la voz del profesor los que están tumbados se levantan de pies y manos formando un túnel y el otro debe pasar debajo. Cuando sale del túnel se coloca a un m en la misma posición que su compañero, momento que sale el siguiente realizando el mismo recorrido.

- **Fuerza:**

- Juego 1: “Pivot”: Los grupos de 8 unidos por la mano en círculo y uno se sitúa en el centro. Cuando el del centro dice “pivot” los que forman el círculo tiran hacia atrás hasta que uno toque al del centro o se suelte, pasando a quedarse en el centro.
- Juego 2: “Soga-tira Cooperativo”. Mientras cada uno de los equipos van tirando se van cambiando a la orden del profesor los últimos de cada equipo y van pasando al equipo contrario hasta cambiar todos de lugar.

- **Velocidad:**

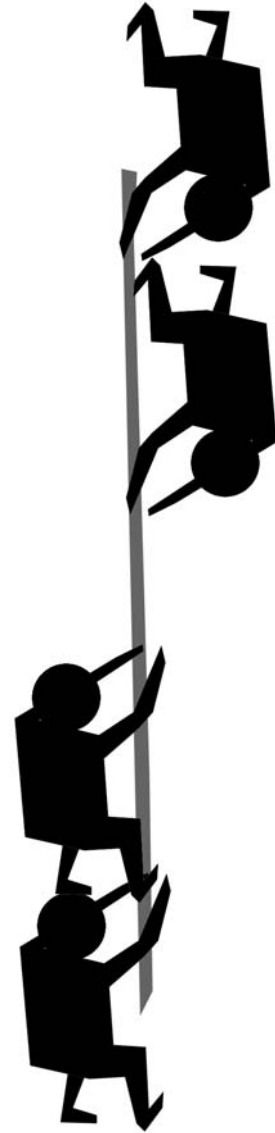
- Juego 1: “Circulo loco”. Cada equipo formará un círculo menos uno de los alumnos que se queda libre. Este deberá ir a tocar a uno del círculo que previamente fue designado. Los del círculo girarán y se desplazarán evitando que se toque al designado. Si el alumno perseguido es tocado se cambia el papel con el perseguidor.
- Juego 2: “La carrera del número” Formados los grupos y situados sentados en fila india. Cada alumno tiene un número. Cuando el profesor dice un número todos los que los tengan darán una vuelta alrededor de su grupo hasta colocarse en su lugar

- **Resistencia:**

- Juego 1: “Baile loco”. Los miembros de cada grupo estarán agarrados de la mano y tratarán de ir a pisar a otro miembro del grupo que no sea el que tiene al lado.
- Juego 2: “Carrera de Serpientes”. Colocado el grupo en hilera, cogidos por los hombros y detrás de la línea de salida a la señal parten en carrera hacia la meta.

Tiempo: 40 minutos.

Organización: Grupos de 8 o 9.



<p>IV. <u>REFLEXIONAMOS Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Nos podemos divertir a la vez que aprendemos y mejoramos nuestras cualidades físicas. 	<p><u>Tiempo:</u> 2 minutos. <u>Organización:</u> En torno al profesor.</p>
<p>V. <u>RECUPERAMOS Y RECOGEMOS TODO:</u></p>	<p><u>Tiempo:</u> 3 minutos.</p>

SESION Nº 16			
“Juego para crecer por dentro” III			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	6-3-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fdez.	Pistas polideportivas.	1º de ESO y E.E.	33
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Responsabilidad	Respeto	Autoconcepto
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y desarrollar las cualidades físicas y sus tipos mediante practica de juegos y actividades planteadas con un aire festivo y de diversión. • Tomar conciencia, a través de juegos socializadores, del valor que tienen algunos aspectos como la higiene, la alimentación, el ejercicio físico, la recuperación...etc. Para mantener y mejorar la salud. • Sensibilizarse de la importancia que tiene mantener actitudes relacionadas con el respeto, la responsabilidad y la autoestima para la salud física y mental, y ponerlo en práctica a través de diferentes situaciones planteadas en esta actividad. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> • Socialización. • Diversión. • Aparecen de forma explícita en cada uno de los juegos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de ejercicios y juegos sobre las cualidades físicas y diversos aspectos relacionados con la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualidades físicas: Concepto y tipos. • Salud. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de tareas. • Creativo. • Cognitivo. • Socializador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Global. 	En la ficha general y en la de cada juego está reflejado.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN			
IV. INFORMAMOS:			
<ul style="list-style-type: none"> • Información inicial de lo que se va a realizar en clase. <ul style="list-style-type: none"> ○ El contenido general gira en torno a las cualidades físicas y la salud. ○ El juego “para crecer por dentro” está previsto para dos horas. ○ La temática estará enfocada al título “<i>FESTEJAMOS EL DÍA DE ANDALUCÍA</i>” ○ Para empezar presentaremos los monitores a los alumnos y les explicamos en que consistirá la actividad que van a realizar. ○ Apoyaran el “Gran juego para crecer por dentro III” un grupo de 8 monitores (Estudiantes de Magisterio de Educación Física de 3º) a cargo de un grupo de 33 alumnos; 27 de 1º de E.S.O y 6 de un grupo con necesidades educativa especiales. ○ Para el desarrollo del Juego, dividiremos a los alumnos en cuatro grupos. En cada grupo incluiremos uno o dos niños con N. E. E para que se relacionen e integren y 			

serán apoyados en las actividades por sus compañeros.

- Habrá un monitor con cada uno de los grupos y dos donde haya dos alumnos de E. E.
- La gymkhana consta de ocho estaciones que corresponden a las ocho provincias andaluzas. Todos los grupos deberán pasar por cada una de las estaciones, siguiendo un recorrido que tendrá cada grupo asignado.
- Para comenzar a realizar las pruebas se partirá desde el centro del recorrido, lugar donde a cada grupo se le leerá una poesía que deberá adivinar y corresponderá con la estación donde deberán ir.
- El reparto de las adivinanzas para pasar a la siguiente estación se hará al mismo tiempo para todos los grupos, y a partir de aquí tendremos un tiempo estimado de 7 minutos para realizar la prueba.
 - Mapa/Croquis de las estaciones. Aparece en el anexo.
 - Recorrido:

Grupo Amarillo	AL	SE	MA	JA	HU	GR	CO	CA
Grupo Rojo	HU	GR	CO	CA	AL	SE	MA	JA
Grupo Verde	GR	CO	CA	HU	SE	MA	JA	AL
Grupo Azul	SE	MA	JA	AL	GR	HU	CA	CO

- La puntuación sólo tendrá una función motivante, puesto que al final de la gymkhana a todos los grupos se les hará entrega de un diploma que acredite su participación en esta.
- La puntuación general se obtendrá de la realización de un puzzle del mapa de Andalucía uniendo las diferentes piezas que conseguirán una vez resueltas las adivinanzas, una pieza por cada adivinanza acertada.
- La mayoría de las pruebas serán cronometradas solo con la intención de motivar a los grupos, aunque no esté concebido el juego como una competición entre los demás grupos y si como una colaboración entre todos los integrantes del mismo grupo. La puntuación es como sigue:
 - Cronometradas, con intención de conseguir el mejor tiempo:
 - Almería (“Globos a caballito”).
 - Cádiz (“La fuga de los encadenados”).
 - Granada (“Relevos tormentosos”).
 - Por puntuación:
 - Conseguir explotar el mayor nº de globos: Málaga “Salti-global”.
 - Intentar meter el mayor número de niños: Jaén (“Salta conmigo”).
 - Sumar mayor número de puntos: Córdoba (“Hazme diana”).
 - Menor número de apoyos: Sevilla (“Arquitectura humana”).
 - Evaluación de la animadora en cuanto a motivación, animación, etc.: Huelva.(“Aeróbicos totales”)

V. CALENTAMOS:

- Seguidamente pasaremos a realizar el calentamiento en el que incluiremos la siguiente actividad:
 - Baila conmigo: En esta actividad, los alumnos se dispondrán agrupados mirando hacia los monitores, teniendo que realizar la coreografía atendiendo a lo que vean y escuchen de los monitores y de la música. La canción que utilizaremos será “Baila conmigo” de King África.
 - Terminado el baile se les irán pasando pañuelos de diferentes colores a los niños, que nos servirán para conformar los grupos que posteriormente irán con cada animador. Los grupos que se formarán serán cuatro, cada uno de un color: amarillo, rojo, verde y azul; yendo en cada grupo como mínimo con un animador(o dos) y un niño o dos de E. E. Los grupos serán mixtos.

VI. CONCRETAMOS.

- Una vez hechos los grupos, organizados los monitores, explicadas las normas y los niños dispuestos. Concretamos lo que debemos hacer para empezar el juego.
- El tiempo que dispondremos para cada actividad serán 7 minutos aproximadamente.
- En cada prueba hay que resolver problemas de tipo:
 1. Conceptual: Referidas a contenidos de la E. F relacionados con las Cualidades físicas y la salud.
 2. Procedimental: en los juegos se trabajan las cualidades físicas: Fuerza, velocidad, flexibilidad, resistencia.
 3. Actitudinal: Relacionado con los valores que estamos trabajando: la salud la responsabilidad, el respeto, la autoestima etc.
- DESCRIPCIÓN DE LAS ESTACIONES:
 - ALMERÍA: “GLOBOS A CABALLITO”.
 - CÁDIZ: “LA FUGA DE LOS ENCADENADOS”.
 - CÓRDOBA: “HAZME DIANA”.
 - GRANADA: “RELEVOS TORMENTOSOS”.
 - HUELVA: “AERÓBICOS TOTALES”.
 - JAÉN: “SALTA CONMIGO”.
 - MÁLAGA: “SALTIGLOBAL”.
 - SEVILLA: “ARQUITECTURA HUMANA”.
- Queda por decir, que finalizadas las ocho estaciones, los alumnos tendrán que hacer el puzzle con los diferentes trozos de cartulina que han ido acumulando a lo largo de la gymkhana.
- A continuación, pasaremos a ver las diferentes estaciones de las que se compone la gymkhana.
- **Adivinanzas que, resolviéndola nos indicará la prueba siguiente:**

ALMERÍA

MI MADRE ES ANDALUCÍA
PERO MI PADRE ES EL SOL.
COMO BUENA HIJA QUE SOY
TENGO COSAS DE LOS DOS.
POR MI MADRE SOY FLAMENCA
Y POR MI PADRE DORADA
Y LLEVAN SANGRE AGAREÑA
LOS MUROS DE LA ALCAZABA.

CÁDIZ

CON ÉL ESTABA JUGANDO
Y CON QUIÉN VOY A JUGAR
SI DESDE QUE VINE AL MUNDO
HA SIDO MI AMIGO EL MAR.
Y UN AMIGO GENEROSO
QUE NOS DEJA NAVEGAR
Y SE ENFADA POCAS VECES
CUANDO QUEREMOS PESCAR.

CÓRDOBA

SULTANA Y MORA ME DICEN
PORQUE AL MORO ENAMORÉ
Y FILIGRANAS DE PLATA
PUSO EL ÁRABE A MIS PIES.
Y ANTES DE IRSE DE ESPAÑA
COMO PRUEBA DE SU AMOR
PARA QUE NO ME OLVIDARA
LA MEZQUITA ME DEJÓ.

GRANADA

ME LLORARON LOS OJOS DE BOABDIL,
TENGO LA ALHAMBRA ENCANTADA
EL DARRO Y EL ALBAYZÍN.
EN MI SE DAN LOS CONTRASTES
DEL CALOR Y LAS HELADAS
PUES TENGO PLAYAS CALIENTES
AL PIE DE SIERRA NEVADA.

HUELVA

EL ATLÁNTICO ME DIO
LA CUNA CUANDO NACÍ
Y ENTRE EL MAR Y LA MARISMA
MARINERITA ME VI.
SI SALES EN PRIMAVERA
A RECORRER MIS SENDEROS
TE ENCONTRARÁS EL ROCÍO
CON MILES DE ROCIEROS.

JAÉN

ASÍ ME PUSO MI MADRE
NO ME DIO PLAYA NI MARES
PARA QUE YO TUVIERA
LOS MÁS BELLOS OLIVARES
TENGO DOS VERDES DISTINTOS,
BAJO LA LUZ DE LA LUNA
EL VERDE PLATA OLIVO
Y EL VERDE CLARO ACEITUNA.

MÁLAGA


TENGO LA COSTA DEL SOL,
FUENGIROLA, MARBELLA
MI SUELO ES COMO UNA FLOR
Y MI TECHO, LAS ESTRELLAS.
TENGO VINO DE LOS MONTES,
CANTARES DE LA ANARQUÍA,
LAS PANDAS DE VERDIALES,
CANTARES POR BULERÍAS.
TENGO LA GRACIA A RAUDALES,
SE CONTAGIA MI ALEGRÍA,
NO PUEDO DISIMULAR
¡QUE ME PARIÓ ANDALUCÍA!

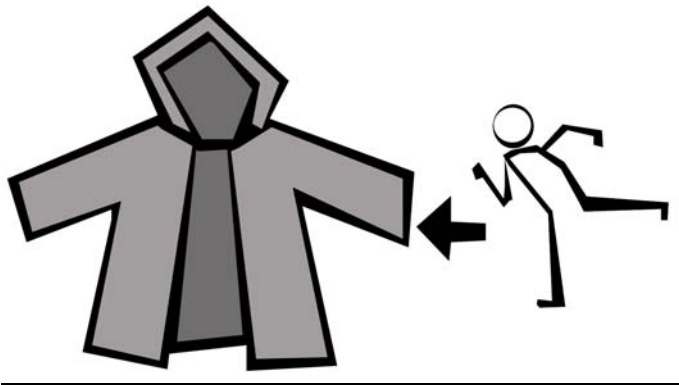
SEVILLA

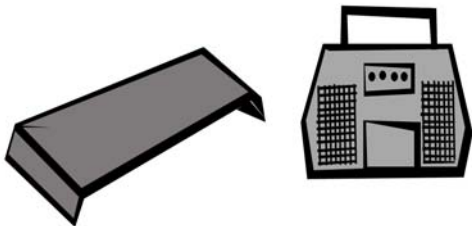
ASÍ ME DICEN “TOS”
PERLA DEL GUADALQUIVIR
DE LOS QUE YO SOY Y
NO SE HA PARADO DE ESCRIBIR.
TRIANA Y LA MACARENA
JUNTO A LA TORRE DEL ORO
ESCOLTAN A LA GIRALDA
MI MÁS PRECIOSO TESORO.


VII. <u>ADQUIRIMOS:</u> Las pruebas que hemos utilizado han sido:	
<u>FICHA DE LA CTIVIDAD QUE REALIZAREMOS.</u>	
<u>TEMATICA</u>	"CELEBRAMOS EL DÍA DE ANDALUCÍA"
<u>INSTALACIÓN</u>	Instalaciones de todo el recinto del complejo escolar.
<u>MATERIAL</u>	Equipo de música y megafonía, globos, trozos de papel, hilo para colgar los globos y pañuelos lana, valla reglamentaria, vallas de cartón, banco sueco, conos, tijeras, tizas, pelotas de goma, pintura, cartulinas con las siluetas, diana, chubasquero. steps de aeróbic, cuerda gruesa o cuerdas finas , colchonetas, bolsas de basura.
<u>CONTENIDOS</u>	<u>Conceptuales:</u> Cualidades Físicas: Concepto y tipos: Fuerza, Resistencia, Velocidad, Flexibilidad y la Salud.
	<u>Procedimentales:</u> Actividades relacionadas con las cualidades físicas y con la salud.
	<u>Actitudinales:</u> Salud, Respeto, Responsabilidad y autoestima.
<u>DESCRIPCIÓN</u>	Descripción de la prueba y bases para superarla.
<u>REPRESENTACIÓN</u>	Dibujo sobre el juego en cuestión.
<u>PRUEBA N°1:</u>	ALMERÍA : "GLOBOS A CABALLITO"
<u>INSTALACIÓN.</u>	Pistas polideportivas
<u>MATERIAL</u>	Globos, trozos de papel, hilo para colgar los globos y pañuelos.
<u>CONTENIDOS</u>	<u>Conceptuales:</u> fuerza y precisión.
	<u>Procedimentales:</u> Realización de actividades de Fuerza y precisión.
	<u>Actitudinales:</u> Responsabilidad para evitar lesiones. Recogida de los desechos y depositarlos en la papelera. Respeto al medio ambiente y a los compañeros. <u>Adaptación para niños con N.E.E.</u> Estos realizarán la prueba de igual forma excepto aquellos que no puedan realizarlo en las mismas condiciones, que lo realizarán sin tener que subirse en la espalda del compañero, diciéndoles que serán otro animal como una jirafa, avestruz... y por esto, lo realizarán caminando, siendo guiados por el otro compañero.
<u>DESCRIPCIÓN</u>	Colocados por parejas, y uno de ellos hará de "caballito" y otro el "jinete" que se subirá encima del primero. El "caballo" llevará los ojos vendados mientras que el "jinete" lo guiará hasta la hilera dispuesta con globos. Una vez allí, el "jinete" se bajará y procederá a explotar un globo con las manos. En el interior de dicho globo podrá encontrar o no un trozo de papel, que llevará hasta el lugar de salida de la prueba. Tras esto, la siguiente pareja pasará a realizar la misma acción. La finalidad del juego será reunir tantos trozos como les sea posible, debiendo completar la figura del cuerpo humano mediante estos trozos de papel, que contienen diferentes partes de la silueta humana. Cada grupo tendrá reservada una hilera de globos, que serán los únicos que podrán explotar.
<u>REPRESENTACIÓN GRAFICA.</u>	


<u>PRUEBA N °2:</u>	CÁDIZ: “LA FUGA DE LOS ENCADENADOS”
<u>INSTALACIÓN.</u>	Pistas polideportivas de la escuela.
<u>MATERIAL</u>	Lana, valla reglamentaria, vallas de cartón, banco sueco, conos, tijeras y tizas.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Velocidad, equilibrio y agilidad.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Velocidad, equilibrio y agilidad.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Salud: higiene: lavarse las manos al finalizar la prueba, tener cuidado al pasar la valla para no lastimarse y tener cuidado de ir agrupados para no causar daño a sus compañeros con la lana.</p> <p>También la responsabilidad ante el material y los compañeros.</p> <p><u>Adaptación para niños con N.E.E.</u> Dependiendo de su capacidad para realizarlo: les ayudaremos a pasar la lana por su ropa, les dejaremos que se den simplemente la mano con el compañero, es decir sin ir unidos, o que el animador ayude directamente a estos alumnos.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>El grupo cogerá un trozo de lana con el que deben enlazarse en fila. Se meterán la lana por el brazo izquierdo empezando por el primer compañero, acabando por el último, quedando de esta forma todos “encadenados”. Hecho esto, deberán zigzaguear por unos conos dispuestos poco después de la salida, y posteriormente deberán pasar por debajo de una valla reglamentaria de atletismo, luego saltarán seis vallas de cartón dispuestas con 50 cm. de separación. Tras esto, deberán subirse en fila india a un banco sueco, manteniendo el equilibrio para no caerse. Finalmente se dispondrán en círculo lo más juntos posibles ya que tendrán que sentarse en el suelo sin utilizar las manos y volver a levantarse todos a la vez. Finalmente lo más rápido posible tendrán que pasar la meta todos juntos.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	

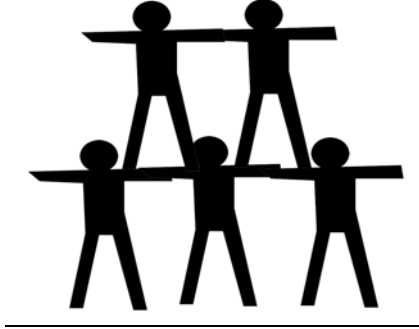
<u>PRUEBA Nº 3</u>	CÓRDOBA: “HAZME DIANA”
<u>INSTALACIÓN</u>	Pistas polideportivas.
<u>MATERIAL</u>	Pelotas de goma, pintura, cartulinas con las siluetas como diana.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Fuerza y precisión, velocidad gestual.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Flexibilidad activa. Máxima amplitud de las articulaciones. Flexión de tronco.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Salud, Higiene, el lavado de las manos tras realizar la prueba, así como evitar en todo momento el contacto de la pintura con ojos, boca y fosas nasales tanto nuestras como la de los compañero.</p> <p>La responsabilidad de recoger el material y dejarlo todo ordenado y limpio.</p> <p>Respeto deberán comportarse de forma adecuada con sus compañeros, evitando bromas de mal gusto con el compañero y mancharlo, así como respeto de los turnos al tirar la pelota.</p> <p><u>Adaptación para niños con N. E. E.</u> Para aquellos niños que observemos que no conseguirán realizar bien la prueba, reduciremos la distancia entre diana y línea de lanzamiento, también les ayudaremos a lanzar, cogiéndole el brazo si fuera necesario.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>Los niños se colocarán tras una línea desde la que deberán lanzar unas pelotas de goma a una diana colocada a unos 5 metros de distancia. Dicha diana será la silueta de una persona, a la que los niños tienen que lanzar dichas pelotas, mojándolas ligeramente en pintura para resaltar el lugar donde se haga diana. Intentarán conseguir la mayor puntuación y para ello, la silueta tendrá diferentes puntuaciones dependiendo de la mayor dificultad para hacer diana:</p> <p>Tronco: 2 puntos. Cabeza: 2 puntos. Brazos: 3 puntos. Piernas: 3 puntos. Pies: 5 puntos.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	

<u>PRUEBA N °4</u>	GRANADA: “RELEVOS TORMENTOSOS”
<u>INSTALACIÓN</u>	Pistas polideportivas. Campo de Fútbol sala.
<u>MATERIAL</u>	Chubasquero.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Velocidad de reacción, de desplazamiento y gestual.</p> <p><u>Procedimentales</u> Interviene la velocidad de reacción, de desplazamiento y gestual.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Salud, abrigarse para no coger frío y evitar un resfriado. Toma de las pulsaciones y entiendan la importancia de esta acción para el conocimiento de la intensidad del ejercicio. En cuanto a la responsabilidad, deberán tener cuidado del uso del chubasquero que utilizaremos en esta prueba.</p> <p><u>Adaptación para niños con N. E .E.</u> Si por algún motivo encontráramos algún alumno incapaz de realizar la prueba correctamente, el monitor procedería a acompañar a dicho alumno durante el recorrido para ayudarle en todo momento.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>En esta prueba, nuestros alumnos deberán hacer un relevo que se realizará a lo ancho de la pista de fútbol-sala. El motivo de realizarlo será hacerles ver que llueve mucho y que deben ir a buscar un chubasquero, que se colocará en la banda del campo contraria. Para realizar los relevos colocaremos a los alumnos en fila india y tras esto, el primero deberá ir a la banda contraria, ponerse el chubasquero allí y regresar. Cuando llegue donde se encuentran sus compañeros, le dará al primero el chubasquero que deberá ponerse y tras esto correrá hasta la banda y volverá, realizando la misma operación que antes, y de igual manera hasta acabar todos los compañeros.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	 <p>El diagrama ilustra el inicio de la prueba. A la izquierda hay un chubasquero gris con capucha. A la derecha, un stickman negro está corriendo hacia el chubasquero. Una flecha negra apunta desde el stickman hacia el chubasquero, indicando la dirección del movimiento.</p>

<u>PRUEBA Nº 5</u>	HUELVA: “AERÓBICOS TOTALES”
<u>INSTALACIÓN</u>	Pistas polideportivas. Campo de baloncesto.
<u>MATERIAL</u>	Steps de aeróbic y equipo de música.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Resistencia y fuerza.</p> <p><u>Procedimentales</u> Ejercicio de Resistencia, fuerza y elasticidad.</p> <p><u>Actitudinales:</u> La cooperación para lograr objetivos comunes. El valor de la salud lo trabajaremos a través de la realización de ejercicios de estiramientos, para evitar lesiones y para favorecer la recuperación de cara a realizar el resto de pruebas. Respeto: En todo momento evitaremos conductas de burla de unos determinados alumnos hacia otros. <u>Adaptación para niños con N.E.E.-</u>Si por algún motivo encontráramos algún alumno incapaz de realizar la prueba correctamente, un animador se pondrá con este alumno para realizar la prueba en aquel nivel que se adapte a las posibilidades de este niño.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>En esta prueba, dispondremos diferentes “steps” de aeróbic de forma focal hacia una animadora, que se encargará de realizar una coreografía sencilla durante el tiempo que dure la prueba. Los niños deberán intentar imitar en todo momento lo que haga esta animadora como son saltos, subida y bajada del escalón, movimientos con los brazos, señales sonoras, giros, agrupaciones, etc. Finalizada la pequeña sesión, los niños pasarán a realizar un estiramiento general, que les servirá para relajar y tonificar músculos de cara a seguir disfrutando de las pruebas en las mejores condiciones posibles.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	


<u>PRUEBA Nº 6</u>	JAÉN: “¡SALTA CONMIGO!”
<u>INSTALACIÓN</u>	Pista polideportiva
<u>MATERIAL</u>	Cuerda gruesa o cuerdas finas unidas.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Flexibilidad y fuerza.</p> <p><u>Procedimentales</u> Flexibilidad y fuerza.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Respeto a los compañeros y cooperación, ayudando a los que no sepan hacerlo. Relacionado con la salud: a) Realizar una correcta respiración, acompañada con el movimiento del salto, b) Realización de estiramientos mientras se espera para entrar en la comba c) Que el salto se realice con las rodillas flexionadas para evitar lesiones.</p> <p><u>Adaptación para niños con N. E. E:</u> Si hay algún niño que no sea capaz de realizar correctamente este juego, se le encargará la tarea de ayudar a mover la comba, o también frenar el vaivén de la comba.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	<p>Con un monitor dándole vueltas a la comba (que estará unida a un poste de la portería), los niños deberán ir pasando por ésta, que se moverá con un balanceo simple.</p> <p>La progresión del juego será: De uno en uno, saliendo de la comba tras saltar varias veces. De uno en uno, intentando meterse el máximo número de participantes en la comba. Intentaremos meter el mayor número de integrantes en la comba. La parte 1 la utilizaremos a modo de calentamiento. La parte 2 es la prueba propiamente dicha.</p>
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	 <p>A black silhouette of a person in a jumping pose, with a jump rope forming a large loop above their head. The person is standing on a horizontal line representing the ground.</p>


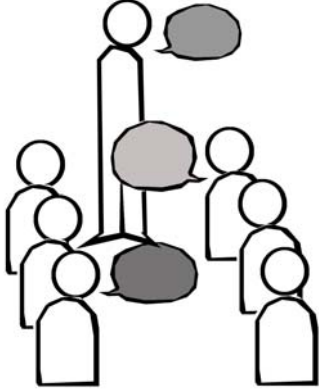
<u>PRUEBA Nº 7</u>	MÁLAGA: “SALTIGLOBAL”
<u>INSTALACIÓN</u>	Muro de las pistas polideportivas.
<u>MATERIAL</u>	Globos, colchonetas, cuerdas finas, bolsas de basura y cinta adhesiva.
<u>CONTENIDOS</u>	<p><u>Conceptuales:</u> Interviene la fuerza y coordinación.</p> <p><u>Procedimentales:</u> Ejercicios de fuerza y coordinación.</p> <p><u>Actitudinales:</u> Salud: Alimentación: Importancia de tener una dieta equilibrada para evitar el sobrepeso y que sigan nuestras indicaciones a la hora de realizar correctamente tanto la carrera de aproximación como el salto con medio giro, para evitar en todo momento que se produzcan alguna lesión.</p> <p>Respeto hacia el compañero en cuanto a que mantenga el orden de salida, así como evitando que se produzcan burlas hacia aquellos que no realicen correctamente el ejercicio.</p> <p><u>Adaptación para niños con N .E. E.</u> Para aquellos niños que no puedan realizar esta prueba de la forma descrita, les plantearemos la variante de explotar el globo con otra parte de su cuerpo, como por ejemplo el codo.</p>
<u>DESCRIPCIÓN</u>	Se colocarán unas colchonetas apiladas en el suelo, así como otras pegadas en la pared de forma vertical. Tras esto, durante la prueba iremos colocando un globo pegado con cinta adhesiva en el centro de la colchoneta más alta. Los niños, que estarán colocados en fila india, pasarán a realizar una carrera de aproximación a las colchonetas, y allí darán un salto de tal forma que deberán explotar el globo con sus glúteos, es decir, como si se intentaran sentar encima de las colchonetas.
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	 <p>El diagrama ilustra el movimiento de un niño durante la prueba. El niño, representado por una silueta negra, está en pleno salto con un giro de medio cuerpo. Una línea curva gris muestra su trayectoria desde el suelo hasta el punto de impacto con un globo gris que está adherido al centro de una colchoneta rectangular. Una flecha blanca indica la dirección del movimiento del niño hacia el globo. El suelo está representado por una línea horizontal simple.</p>

<u>PRUEBA Nº 8</u>	SEVILLA: “ARQUITECTURA HUMANA”.
<u>INSTALACIÓN</u>	Pistas polideportivas.
<u>MATERIAL</u>	En esta prueba no se requerirá de ningún material.
<u>CONTENIDOS</u>	<u>Conceptuales:</u> Equilibrio y flexibilidad.
	<u>Procedimentales:</u> Equilibrio y flexibilidad.
	<u>Actitudinales:</u> En cuanto a la salud, intentaremos que los niños procuren tener cuidado al hacer la figura para no dañar ningún segmento corporal (como la espalda, cuello, brazos...) Fomentaremos la responsabilidad y la colaboración ya que realizando la figura todos trabajarán como un grupo y por lo tanto unos dependen de otros para conseguir el objetivo. <u>Adaptación para niños con N .E. E.:</u> Si a la hora de realizar esta prueba encontramos a niños que tengan dificultad para realizarla, el animador le ayudará sosteniéndole, si hiciera falta, alguna extremidad.
<u>DESCRIPCIÓN</u>	En esta prueba los niños intentarán hacer figuras con los cuerpos, sosteniéndose unos a otros, y procurando mantenerse con el mínimo número de apoyos. Para llegar a este mínimo número de apoyos, realizaremos una progresión que irá como sigue: 12-10-9-8-7-6-5... Además, también buscaremos la complejidad si se estancan en un número de apoyos.
<u>REPRESENTACIÓN GRÁFICA</u>	

Podemos anexar:

- Diplomas
- Plano del recinto escolar donde estarán ubicadas las pruebas.

SESION Nº 17			
Sección: "Plástica con Educación Física"			
U. D.	CENTRO	CICLO	FECHA
Nº 4	Ave María-S Cristóbal	Primero	11-3-2003
PROFESOR	INSTALACIÓN	CURSO	Nº DE ALUMNOS
Diego Collado Fedez.	Aula.	1º de ESO.	27
VALOR NUCLEAR	VALORES COMPLEMENTARIOS		
SALUD	Autoconcepto	Respeto	Responsabilidad
OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
<ul style="list-style-type: none"> Realizar sobre alguna actitud o hábito relacionado con la salud utilizando la tempera como material y los colores primarios y secundarios sobre una cartulina. Defender abiertamente ante los compañeros y de forma individual mi opinión exponiendo abiertamente mis gustos y dando mis puntos de vista sobre el tema a tratar. 			
CONTENIDOS			
ACTITUDINALES	PROCEDIMENTALES	CONCEPTUALES	
<ul style="list-style-type: none"> Hábitos saludables. Exposición de nuestra opinión en el tema a tratar. 	<ul style="list-style-type: none"> Dominio de la témpera. 	<ul style="list-style-type: none"> Colores primarios y secundarios. Hábitos saludables. 	
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA			
E. E.	ESTRATEGIA	RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> Creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Global. 	Témperas, media cartulina por individuo, pincel.	
TAREAS			
DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN	
<p>I. <u>INFORMAMOS</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Información inicial de lo que se va a realizar en clase. Recordar que en sus casas deben ir haciendo con los recortes de periódicos y revistas la sección "le pongo una imagen" <ul style="list-style-type: none"> El profesor de plástica informa sobre el tema a tratar: <ol style="list-style-type: none"> Sobre los colores primarios y secundarios. Sobre el uso de la tempera y sobre la utilización del pincel. El profesor de E. F. informa sobre el tema a tratar: <ol style="list-style-type: none"> Actitudes y hábitos saludables relacionados con la actividad física. 		<p><i>Tiempo:</i> 6 minutos. <i>Organización:</i> Todos en torno al profesor.</p> 	

<p>II. <u>APLICAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos Un dibujo uniendo las dos propuestas o indicaciones que nos han aportado los dos profesores. 	<p><i>Tiempo:</i> 80 minutos. <i>Organización:</i> Cada uno en su mesa.</p> 
<p>III. <u>REFLEXIONAMOS Y PROPONEMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De forma individual cada uno habla de su dibujo y lo defiende públicamente aportando las razones que el crea oportunas. 	<p><i>Tiempo:</i> 15 minutos.</p>
<p>IV. <u>REFLEXIONAMOS CONJUNTAMENTE Y VALORAMOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacemos una reflexión colectiva sobre hábitos y actitudes saludables. 	<p><i>Tiempo:</i> 10 minutos. <i>Organización:</i> Cada uno en su mesa.</p> 
<p>V. <u>RECOGEMOS TODO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogemos todo el material utilizado. • Con agua y una bayeta dejamos nuestra mesa limpia de restos de pintura. 	<p><i>Tiempo:</i> 2 minutos.</p> 