

Educación Infantil

mab. L l b l u b l e
mao. Da da eu de
pato. T t fa fa tu
casa. c ca co eu
banano. B b ba ho
papa. pa pa nu
va va v v

d l b t p
m n c s a u e i o

ma. Ma. E. Da. T
manpa. M m m m
ma. ma. mu. me
am. om. um. em
papa. p p
pa. pa. pu. pe. pi
sopa. S s
sa. sa. su. su
os. as. us. es. is

Legislación

Educación Primaria

Educación Secundaria

Créditos

*Jornada de Intercambio de
Experiencias Educativas 08/09*

E. Infantil

E. Primaria

E. Secundaria

Legislación

Créditos

Canciones para el aula. *(Ver)*
CEIP San Antonio (Torre Pacheco)

Recopilación y elaboración de materiales de lógica-matemática para 3 años. *(Ver)*
CEIP N^a S^a de Loreto (Santiago de la Ribera)

El Rincón del Ordenador en Educación Infantil *(Ver)*
CEIP Severo Ochoa (San Javier) y CEIP Nueva Escuela (Fuente Álamo)



TÍTULO: Canciones para el aula *

ETAPA EDUCATIVA: Educación Infantil

COORDINADOR: M^a del Pilar García Conesa

Web: <http://diariodeclasezhenda.blogspot.com/>

E-mail: zhenda1979@gmail.com

OTROS AUTORES

María García Gómez

M^a José Guillén García

Juana Jaén Meroño

Raquel Jiménez Jiménez

Rosario Sánchez Olmos

Ana Milagros Sánchez Zaplana

Carmen M^a Velasco Albaladejo

JUSTIFICACIÓN:

La creación de este grupo de trabajo surge de la necesidad de conocer nuevas canciones para utilizar en nuestro trabajo diario. En Educación Infantil la música tiene gran importancia, así lo podemos ver recogido en el nuevo Decreto 254/2008 del 1 de agosto por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en nuestra Región dice:

“Área del lenguaje: Comunicación y representación

El lenguaje musical posibilita el desarrollo de capacidades vinculadas con la percepción, el canto, la utilización de objetos sonoros e instrumentos, el movimiento corporal y la creación que surgen de la escucha atenta, la exploración, la manipulación y el juego con los sonidos y la música. Se pretende estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que permitan la producción, uso y comprensión de sonidos de distintas características con un sentido expresivo y comunicativo, y favorezcan un despertar de la sensibilidad estética frente a manifestaciones musicales de distintas características.”

Así mismo en el Bloque 3 expresión musical

“-Participación activa y disfrute en el aprendizaje e interpretación de canciones, juegos musicales y danzas, siguiendo distintos ritmos y melodías, individualmente o en grupo.”

Nuestra propuesta es una propuesta dinámica de mucha actividad y un continuo intercambio de experiencias. Pretendemos obtener un importante y práctico recurso diario que llegue a todos nuestros alumnos, logrando una mayor motivación y gusto por aprender

OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Mejorar la relación entre el equipo de Educación Infantil.
- Intercambiar experiencias en el grupo.
- Elaborar materiales apropiados para nuestras aulas.
- Acercar el mundo de la música a nuestros alumnos/as.
- Obtener y centralizar en el centro un material musical para años posteriores.
- Recopilar canciones de uso diario en el aula: rutinas, hábitos, fiestas...
- Dejar constancia del grupo de trabajo recopilando nuestras canciones en un formato de audio.
- Concederle a la música la importancia que tiene en estas edades, creando el hábito de cantarles a los niños.

- Motivar a nuestros alumnos por medio de nuevas canciones y coreografías

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES:

Contenidos:

- Canciones; recursos necesarios para ello; pictogramas, coreografías.
- Creación de materiales
- Trabajo conjunto con otros maestros
- Gusto por la música
- La música en el aula de infantil: rutinas, hábitos, fiestas...

Como actividad destacamos la elaboración de un cancionero, con formato de audio incluido, así como algunas actividades relativas a estas canciones.

METODOLOGÍA:

Se propone una metodología de trabajo en equipo, de intercambio de experiencias. El trabajo va a ser principalmente práctico, pero no descartamos la formación y la selección con criterio de nuestro material. Pretendemos darle un enfoque totalizador y creemos que mediante la música logramos un objetivo prioritario en estas edades “Lograr la igualdad y el disfrute de todos nuestros alumnos”, evitando la exclusión.

RECOMENDACIONES PARA PROYECTOS SIMILARES:

Destacamos en este proyecto la unión con el resto del Equipo de Ciclo, así como la convivencia y las ganas por tener un material propio y útil para nuestro quehacer diario.

Texto de salvaguardia

La reproducción de la letra de algunas canciones, según el artículo 32 (Incluidas en Cantajuegos, o con autores como Mucedades, o Las tres mellizas) del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril (BOE número 97, de 22 de abril) con las modificaciones dadas al mismo por la Ley 5/1998 de 6 de marzo (BOE número 57, de 7 de marzo) y la Ley 1/2000 de 7 de enero (BOE número 7 de 8 de enero) cuyo texto dice:

Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico, fotográfico figurativo o análogo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada.

Para realizar nuestro cancionero, hemos utilizado diversas canciones que conocíamos y que hemos estado empleando en nuestro quehacer cotidiano, de muchas por no decir de casi todas, desconocemos su autoría por ello esperamos que se comprenda que no hemos podido citar a dichos autores.








* **Dentro del CD existe una carpeta llamada *Infantil* y dentro de ella otra denominada *Cancionero*, ahí podemos encontrar todos los materiales que se mencionan y que han sido utilizados y elaborados durante la realización de la actividad.**

*RECOPIACIÓN Y
ELABORACIÓN DE
MATERIALES
DE LÓGICA MATEMÁTICA
PARA TRES AÑOS*

C.E.I.P. NTRA. SRA. DE LORETO

GRUPOS 1 Y 2: CURSO 2008-2009

INDICE:

	PÁGINA
1. Justificación del Proyecto	2
2. Objetivos a los que responde el proyecto	3
3. Contenidos objeto de trabajo	3
4. Fichas de los Materiales elaborados y recopilados	4-
51	
 Fichas de Materiales que trabajan prioritariamente los Números del 1 al 3	
 Fichas de Materiales que trabajan prioritariamente los Cuantificadores: uno-muchos, uno-dos, muchos-pocos, todo-nada y todos-ninguno	
 Fichas de Materiales que trabajan prioritariamente el Tamaño: grande-pequeño	
 Fichas de Materiales que trabajan prioritariamente la Capacidad/peso: lleno-vacío	
 Fichas de Materiales que trabajan prioritariamente la Longitud: alto-bajo, largo-corto	
 Fichas de Materiales que trabajan prioritariamente las Formas/líneas: forma circular, círculo, forma triangular, triángulo, forma cuadrada, cuadrado, discriminación: círculo, triángulo, cuadrado	
 Fichas de Materiales que trabajan prioritariamente la Orientación el espacio: arriba-abajo, abierto-cerrado, dentro-fuera, cerca-lejos, delante-detrás, de frente, de espaldas, de lado, encima-debajo	

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El Equipo Docente de Educación Infantil del CEIP Nuestra Señora de Loreto ante la necesidad de actualizarse y renovarse, ha pensado en este Proyecto de Formación Autónoma.

En el **Nuevo Decreto número 254/2008 de 1 de Agosto** por el que se establece el Currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el Área Conocimiento del entorno, aparece que *la intervención educativa tendrá como objetivo iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación. Identificar y representar relaciones espaciales y geométricas.*

Según la línea constructivista de **Piaget**, el niño/a al que va dirigido este material se encuentra con el desarrollo de capacidades lógico-matemáticas. Es en esta etapa, donde se comienza a trabajar a través de situaciones de juego en las que el niño experimenta intuitivamente relaciones matemáticas, que son meras aproximaciones intuitivas a conceptos matemáticos propiamente dichos. Entendemos por material matemático, tanto el especializado como objetos usuales y de desecho. **Tavernier**: el material apropiado no se reduce a los fabricados con fines pedagógicos, sino que hay que trabajar con materiales más naturales y variados.

Teniendo en cuenta esto, la recopilación de materiales de Lógica Matemática para el nivel de tres años, es un medio básico y eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido de esta área y es a su vez, un recurso motivador con el que cuenta el docente para divertirse con los niños, pero también para enseñarles a través de ellos.

En este grupo de trabajo utilizaremos los diferentes materiales de lógico matemática recopilados como un instrumento para enseñar al alumnado y para reforzar los diferentes contenidos que propone el currículo para este nivel y que se llevarán a cabo a lo largo de las unidades didácticas.

Nuestro objetivo por tanto es recopilar y elaborar diferentes materiales para trabajar los conceptos que según el currículo se deben trabajar en el nivel de tres años. Además los realizaremos según sea necesario utilizando diversos materiales plásticos y teniendo en cuenta la edad de los alumnos a los que van dirigidos ya que serán utilizados por ellos en el aula.

2. OBJETIVOS A LOS QUE RESPONDE

EL PROYECTO

Los objetivos que mediante este Proyecto quiere conseguir este grupo de trabajo son los siguientes:

1. Facilitar la labor del profesorado de E.I. en el aula, con la creación de un recurso útil para trabajar con los niños/as conceptos lógico matemáticos.
2. Recopilar o inventar materiales útiles para el aprendizaje de los contenidos curriculares propios del nivel de tres años.
3. Trabajar diferentes técnicas plásticas en la creación de los materiales.
4. Elaborar un dossier de fácil manejo con los materiales recopilados y elaborados.

3. CONTENIDOS OBJETO DE TRABAJO

Los Contenidos que vamos a tener en cuenta a la hora de realizar nuestra recopilación y elaboración de material, aparecen en nuestro Proyecto Curricular de Centro y son los que pretendemos que nuestro alumnado de tres años consiga a lo largo de este nivel educativo.

Teniendo en cuenta que nuestro proyecto se centra en Materiales Lógico Matemáticos, a continuación enumeraré los contenidos que en base al **Nuevo Decreto número 254/2008 de 1 de Agosto** por el que

se establece el Currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en el Área Conocimiento del entorno vamos a tener como referencia:

- Números: 1, 2 y 3.
- Cuantificadores: uno-muchos, uno-dos, muchos-pocos, todo-nada y todos-ninguno.
- Tamaño: grande-pequeño.
- Capacidad/peso: Lleno-vacío.
- Longitud: Alto-bajo, largo-corto.
- Formas/líneas: Forma circular, círculo, forma triangular, triángulo, forma cuadrada, cuadrado, discriminación: círculo, triángulo, cuadrado.
- Orientación en el espacio: arriba-abajo, abierto-cerrado, dentro-fuera, cerca-lejos, delante-detrás, de frente, de espaldas, de lado, encima-debajo.

*Fichas de Materiales que
trabajan prioritariamente los
Números del 1 al 3*

TÍTULO: GUSANITO MANZANITA

MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:

Elaborado con cartulinas de diferentes colores, rotuladores y recortado con tijeras.

FOTO:



OBJETIVOS:

- Asociar el número 1 con la cantidad de manzanas correspondiente.
- Asociar el número 2 con la cantidad de manzanas correspondiente.
- Asociar el número 3 con la cantidad de manzanas correspondiente.
- Contar el número de barriguitas del gusanito manzanita de forma ascendente y descendente.

CONTENIDOS:

- El número 1 y su cantidad.
- El número 2 y su cantidad.
- El número 3 y su cantidad.
- Conteo ascendente del 1 al 3.
- Conteo descendente del 3 al 1.

ACTIVIDAD/ES:

Este material nos permite realizar las siguientes actividades para conseguir los objetivos propuestos:

- Colocar en cada barriguita del gusanito un número (1, 2 o 3) y pegar manzanas según corresponda en el velcro correspondiente.
- Utilizar las barriguitas del gusanito para contar de forma ascendente del 1 al 3 y de forma descendente del 3 al 1.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

Leemos en la asamblea el cuento del gusanito manzanita y a continuación colocamos en cada barriguita un número. El alumno/a deberá colocar tantas manzanas como indica el número.

También en la asamblea o en el Rincón de la Lógico-matemática, podemos utilizar cada barriguita del gusano para contar de forma ascendente del 1 al 3 y de forma descendente del 3 al 1.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Asocia el número 1 con la cantidad de manzanas correspondiente.
- Asocia el número 2 con la cantidad de manzanas correspondiente.
- Asocia el número 3 con la cantidad de manzanas correspondiente.
- Cuenta el número de barriguitas del gusanito manzanita de forma ascendente.
- Cuenta el número de barriguitas del gusanito manzanita de forma descendente.

TÍTULO: RIMA QUE RIMA. Extraído del Libro Rima que rima. ED. LIBSA**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

Elaborado con cartulinas de diferentes colores, punzón, alfombrilla y gomets de diferentes colores.

Las rimas aparecen en la parte superior en mayúscula y en la parte inferior en minúsculas escritas con el ordenador.

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Reproducir la rima del número 1.
- Realizar correctamente la dirección del trazo del número 1.
- Asociar el número 1 con su cantidad correspondiente.
- Reproducir la rima del número 2.
- Realizar correctamente la dirección del trazo del número 2.
- Asociar el número 2 con su cantidad correspondiente.
- Reproducir la rima del número 3.
- Realizar correctamente la dirección del trazo del número 3.
- Asociar el número 3 con su cantidad correspondiente.

CONTENIDOS:

- El número 1.
- El número 2.
- El número 3.
- Grafía del número 1.
- Grafía del número 2.
- Grafía del número 3.
- La cantidad del 1, del 2 y del 3.

ACTIVIDAD/ES:

Este material nos permite realizar las siguientes actividades para conseguir los

objetivos propuestos:

- Leer y enseñar la rima del número que corresponda (1, 2 o 3).
- Repasar y aprender la dirección del trazo que va en relieve.
- Asociar el número con la cantidad correspondiente.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

Leemos en la asamblea la rima del número correspondiente (1, 2 o 3), a continuación cada alumno/a va pasando con el dedo por encima del trazo del número que está en relieve y en último lugar cogemos tanto objetos como indica el número.

Este material lo colocamos en el Rincón de la Lógica Matemática donde el alumnado jugará y trabajará con él.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Reproduce la rima del número 1.
- Realiza correctamente la dirección del trazo del número 1.
- Asocia el número 1 con su cantidad correspondiente.
- Reproduce la rima del número 2.
- Realiza correctamente la dirección del trazo del número 2.
- Asocia el número 2 con su cantidad correspondiente.
- Reproduce la rima del número 3.
- Realiza correctamente la dirección del trazo del número 3.
- Asocia el número 3 con su cantidad correspondiente.

TÍTULO: ¿CUÁNTOS NIÑOS Y NIÑAS HAN VENIDO HOY?**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

- ORDENADOR Y ESCANER
- FOLIOS DE COLORES
- PEGAMENTO Y TIJERAS
- PLASTIFICADORA
- VELCRO ADHESIVO.

Se recortan los dibujos, las letras y los números y se monta todo pegándolo en los folios de colores. Se plastifica y se le pone el velcro adhesivo.

**OBJETIVOS:**

- Iniciar a los niños y niñas de 3 años en el reconocimiento e identificación de los números del 1 al 25.
- Iniciar a los niños/as en la resolución de situaciones problemáticas sencillas de la vida cotidiana.
- Iniciar a los alumnos/as en operaciones sencillas con suma de forma significativa y vivenciada.

CONTENIDOS:

- Iniciación al conteo.
- Iniciación en el reconocimiento e identificación de los números del 1 al 25.
- Iniciación a la resolución de situaciones problemáticas sencillas.
- Distinción entre números y letras(las letras sirven para leer y escribir, los números sirven para contar)
- Iniciación a la adición, con el reconocimiento de símbolos matemáticos(+, =)

ACTIVIDADES:

- Contamos los niños y niñas que han venido hoy a clase.
- Contamos los niños que han venido hoy, contamos las niñas.
- Sumamos los niños y las niñas.
- Ponemos en el panel los números correspondientes al niño o a la niña,

pegados con velcro.

- Variación: ¿cuántos han faltado hoy?

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

- Para iniciar esta actividad con niños de 3 años, se comenzará una vez superado el periodo de adaptación. Comenzaremos con : ¿cuántos han faltado hoy? Se trata de cantidades más pequeñas.
- Antes de la utilización del panel, tendremos que vivenciar la suma de niños y niñas poniendo de pie a algunos niños y a algunas niñas y juntándolos.
- Las actividades se realizan cada mañana en la asamblea. Todos los niños participan aportando comentarios e ideas, aunque es una actividad dirigida por el docente.
- Será un niño o una niña quien se encargue de poner el número o los números correctos en el panel de **niño y niña**. Cada día puede ser un niño/a distinto de manera que toda la clase realice esta actividad de forma individual pero con las aportaciones de sus compañeros. Este niño/a puede ser el **responsable del día** que se encargará de colaborar con la maestra en todas las actividades del día: calendario, rutinas de asamblea ...

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Realiza el conteo de todos los niños/as de la clase.
- Consigue contar por un lado los niños y por otro lado las niñas.
- Comprende que al juntar niños y niñas conseguimos un número mayor.

TÍTULO: CUENTO 1,2 Y 3. Cuento de e. Teixidor.**MATERIALES UTILIZADOS**

- Cartulina
- Lápices de colores
- Plástico

FOTO:**OBJETIVOS:**

Esta actividad nos permite conocer:

- El relato del cuento.
- Identificar los números 1,2 y 3.
- Interiorizar la seriación de los números 1,2 y 3.

CONTENIDOS:

- Contenido números: 1,2 y 3.
- Cuento 1,2 y 3.

ACTIVIDAD/ES:

- Contar el cuento en gran grupo mostrando las ilustraciones.
- Observar las ilustraciones, especialmente los números 1,2 y 3.
- Dibujar en la pizarra los números 1,2 y 3, y que los alumnos lo repasen con el dedo.
- Ver el cuento en pequeños grupos.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

Contar el cuento, mostrando las ilustraciones.
Haciendo especial interés en los números.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Participación en gran grupo y en pequeños grupos.
- Manipulación del cuento.
- Usa los conceptos de los números 1,2 y 3.

TÍTULO: JUEGO DE BOTONES**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

El material consta de dos partes; Seis tarjetas que marcan las directrices de lo que los niños tienen que hacer (tamaño, número de agujeros y color). Por otro lado, tenemos 18 botones de varios tamaños, colores y número de agujeros. Entre los materiales usados destacamos: cartulina (amarilla, roja y azul), pintura azul, un cartón de huevos vacío, y plástico para plastificar.

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Identificar y contar el número de agujeros de los botones, así como relacionarlos con el cardinal correspondiente.
- Clasificar botones por color, tamaño y número de agujeros.

CONTENIDOS:

- Conceptos; Propiedades de objetos (tamaño, color....), la serie numérica (1, 2,3), formas planas (el círculo).
- Procedimientos; ordenación de objetos atendiendo, al grado de posesión de una determinada cualidad. Utilización de la serie numérica para contar elementos.
- Actitudinales; Gusto por explorar objetos, contarlos y compararlos.

ACTIVIDAD/ES:

El material lo explicamos al grupo clase en asamblea y de manera dirigida les proponemos lo que tienen que buscar en base a las tarjetas que les enseñamos. La actividad con el material se puede llevar a cabo de dos formas; Utilizando la caja (de huevos) para poner las consignas en tres de sus huecos, y en el resto de los huecos distribuir los botones, o libremente.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

En orden de dificultad les podemos proponer:

- Buscar todos los que tienen un agujero.
- Coger todos los que sean medianos..., amarillos...
- Les podemos proponer mas dificultad, utilizando 2 tarjetas; Por ejemplo, la de tamaño mediano, y la de color amarillo, en este caso tendrán que buscar un botón mediano y amarillo.
- Les mostramos 3 tarjetas; rojo, 2 agujeros y amarillo, y nos tendrán que identificar el botón correspondiente.

Una vez trabajado a nivel grupal les daremos propuestas no tan dirigidas para que jueguen en el rincón de lógica matemática.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Para evaluarlo utilizaremos los siguientes criterios:

- Es capaz de identificar los botones azules, amarillos y rojos
- Es capaz de contar el numero de agujeros e identificarlo con el cardinal correspondiente(1,2,3)
- Es capaz de ordenar todos los que tienen un agujero, dos agujeros y tres agujeros.

TÍTULO: LIBRO DE LOS JUEGOS SORPRESA.**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

Elaborado con cartulinas de diferentes colores, folios, ceras de colores, velcro, plastificado y recortado con tijeras.

**OBJETIVOS:**

- Asociar el número 1 con la cantidad de animales correspondiente.
- Asociar el número 2 con la cantidad de animales correspondiente.
- Asociar el número 3 con la cantidad de animales correspondiente.

CONTENIDOS:

- El número 1 y su cantidad.
- El número 2 y su cantidad.
- El número 3 y su cantidad.

ACTIVIDAD/ES:

Este material nos permite realizar las siguientes actividades para conseguir los objetivos propuestos:

- Colocar en cada tarjeta un número (1, 2 o 3) y pegar los animalitos según corresponda en el velcro correspondiente.
- Asociar el número con la cantidad.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

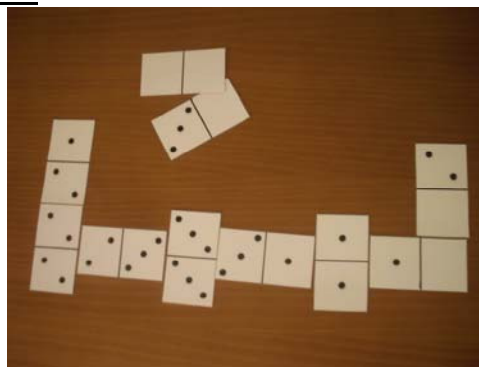
Colocar los números y la cantidad de animales de forma aleatoria en las tarjetas y el alumno/s deberán buscar la tarjeta con el número y con la cantidad correspondiente de animales.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Asocia el número 1 con la cantidad de animales correspondiente.
- Asocia el número 2 con la cantidad de animales correspondiente.
- Asocia el número 3 con la cantidad de animales correspondiente.

TÍTULO: DOMINÓ HASTA EL TRES**MATERIALES UTILIZADOS
Y ELABORACIÓN:**

- Cartulina blanca
- Cartulina negra
- Pegamento y tijeras
- 1 regla
- 1 rotulador negro

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Contar hasta el número tres.
- Relacionar los números hasta el tres con su cantidad.
- Iniciarse en el conocimiento de juegos tradicionales.
- Participar en actividades de grupo, respetando las reglas establecidas.

CONTENIDOS:

- Números hasta el tres.
- Participación en juegos colectivos.
- Establecimiento de relaciones entre los números hasta el tres y su cantidad.
- Iniciativa por participar en juegos tradicionales.
- Respeto por las reglas del juego.

ACTIVIDAD/ES:

Jugamos al dominó.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

Inicialmente jugaremos al dominó todos juntos en asamblea. A cada niño se le repartirá una ficha y la irá colocando según corresponda. Después, los niños jugarán por parejas en el rincón de los juegos de mesa. Cada niño utilizará cinco fichas y ganará el que antes se quede sin fichas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- El niño cuenta hasta tres.
- Relaciona los números, hasta el tres, con su cantidad.
- Participa en juegos tradicionales.
- Respeta las reglas del juego.

TÍTULO: SACOS PARA SUMAR**MATERIALES UTILIZADOS :**

- Tijeras
- Cartulina.
- Plastificadora.
- Colores.
- Rotuladores.

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Iniciación a la suma
- Iniciación a la asociación número-cantidad.

CONTENIDOS:

- Números 1, 2, 3
- Asociar cantidad de objetos al cardinal.

ACTIVIDAD/ES:

Colocar caramelos dentro de cada saco, contarlos y poner el cardinal, haciendo en el saco amarillo la suma final.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Reconoce la suma
- Reconoce los cardinales 1, 2, 3
- Reconoce la cantidad asociada a los cardinales 1, 2 y 3
- Direccionalidad.
- Participa en la actividad.

TÍTULO: CANCIÓN "TRES HOJITAS"

MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:

- 1 CARTULINA AZUL
- 1 CARTULINA VERDE
- PEGAMENTO Y TIJERAS
- FOLIOS
- COLORES

FOTO:



OBJETIVOS:

- Conocer canciones de nuestro folklore.
- Aprender las nociones arriba/abajo.
- Relacionar los números, hasta el tres, con su cantidad.
- Participar y disfrutar en actividades de grupo.

CONTENIDOS:

- Números hasta el tres.
- Arriba/abajo
- Establecimiento de relaciones entre los números hasta el tres y su cantidad.
- Habilidades motrices: coordinación viso- manual.
- Aprendizaje de la canción "tres hojitas"
- Gusto por aprender canciones de nuestro folklore.
- Gusto por participar en actividades de grupo.

ACTIVIDAD/ES:

Cantamos la canción: "tres hojitas"

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

En asamblea, los niños junto con la maestra cantarán la canción "tres hojitas" y pegarán las hojas en su lugar correspondiente, según indica la canción. Contaremos cuántas hojitas hay y dónde las colocamos: arriba/abajo.

TÍTULO: TRES EN RAYA**MATERIALES UTILIZADOS :**

Cartulinas
Lápices de colores
Plástico

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Identificar los números 1, 2 y 3
- Conocer e interiorizar la seriación de los números 1, 2 y 3.

CONTENIDOS:

Los números 1, 2 Y 3

REALIZACIÓN:

Se sigue básicamente las reglas del juego tres en raya, pero con solo tres jugadores
Se van colocando las fichas en los cuadros del tablero comenzando con el 1, después el 2, luego el 3 y volvemos a empezar.

EVALUACIÓN:

- Participa en pequeños grupos
- Usa los números 1, 2 y 3.

TÍTULO: REGLETAS Basado en las Regletas de Cuisinaire**MATERIALES UTILIZADOS
Y ELABORACIÓN:**

- Cartulina de Colores
- Rotuladores
- Plastificadora

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Aprendizaje de cantidades para contar
- Asociación de número con cantidad y con color de las regletas
- Iniciación a la suma

CONTENIDOS:

- Números ordinales del uno al tres
- Aprender a asociar cada número con su cantidad y su color según las regletas

ACTIVIDAD/ES:

- Contar de uno en uno, de dos en dos y de tres en tres
- Sumar de uno en uno, de dos en dos y de tres en tres

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

Explicación de la actividad y ejemplo práctico, dejar jugar con el Material libremente

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Dibujo libre después de realizar la actividad
- Participación en el juego con el alumno
- Observación directa de la actividad del niño

TÍTULO: "0, 1, 2, y 3."**MATERIALES UTILIZADOS :**

- Láminas fotocopiables.
- Plastificación de las mismas.

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Conocer, identificar y utilizar los números del 0 al 3.
- Asociar número - cantidad.
- Ordenar los números del cero al tres.

CONTENIDOS:

Numeración: del 0 al 3.

ACTIVIDAD/ES:

El alumno irá colocando debajo de cada número, la cantidad de payasos que indica el número.

EVALUACIÓN:

Observación directa, registro en anecdotario de clase y evaluación por parte de un compañero.

- Conoce, identifica y utiliza los números del 0 al 3.
- Asocia número - cantidad.
- Ordena los números del cero al tres.

TÍTULO: LA TELA DE ARAÑA.**MATERIALES UTILIZADOS**

- Cartulinas.
- Lápices de colores.
- Plástico.

CANCIÓN

Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña, como veía que no se caía llamaron a otro elefante.

Dos elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña, como veían que no se caía llamaron a otro elefante.

Tres elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña, como veían que no se caía no llamaron a otro elefante.

OBJETIVOS:

- Identificar los números 1,2 y 3.
- Conocer e interiorizar la seriación de los números 1,2 y 3.

CONTENIDOS:

- Los números 1,2 y 3.
- Seriación de los números 1,2 y 3.
- Canción "la tela de araña".

ACTIVIDAD/ES:

- Presentar el panel con las palmeras y la tela de araña.
- Cantar la canción "la tela de araña".
- Pegar los elefantes al ritmo de la canción.
- Pegar los números debajo de cada elefante.
- Los elefantes y los números se pueden pegar también a la misma vez.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

Con el panel de las palmeras y la tela de araña a la vista, se va cantando la canción al gran grupo. Primero sólo cantando para que vayan conociendola, luego sólo elefantes, elefantes y números y por último se puede hacer solo con los números para una mejor interiorización.

Esto se puede hacer en pequeños grupos.

TÍTULO: LOS PAYASOS**MATERIALES UTILIZADOS**

- Láminas fotocopiables.
- Tijeras.
- Forro de plastificar.
- Dado de tres puntos.(Este se puede hacer con una caja cuadrada, forrándola con cinta de embalar).

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Contar del 0 al 3.
- Diferenciar los conceptos: mucho, pocos y ningunos.

CONTENIDOS:

- Numeración: del 0 al 3.
- Cuantificadores: muchos, pocos y ninguno.

ACTIVIDAD/ES:

Se necesitan dos jugadores. Cada uno de ellos tiene un payaso grande y un montoncito de pequeñitos. Por turnos se tirará el dado, y se irán colocando tantos payasos encima del grande como indique el dado. Ganará el niño que antes se quede sin payasos.

EVALUACIÓN:

Observación directa.

- Cuenta del 0 al 3.
- Diferencia los conceptos: mucho, pocos y ningunos.

*Fichas de Materiales
que trabajan
prioritariamente los
Cuantificadores: uno-
muchos, uno-dos,
muchos-pocos, todo-
nada y todos-ninguno*

TÍTULO: LIBRO DE LOS JUEGOS SORPRESA.**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

Elaborado con cartulinas de diferentes colores, folios, ceras de colores, velcro, plastificado y recortado con tijeras.

FOTOS:**OBJETIVOS:**

- Identificar los cuantificadores: pocos/ muchos.

CONTENIDOS:

- Pocos animales.
- Muchos animales.

ACTIVIDAD/ES:

Este material nos permite realizar las siguientes actividades para conseguir los objetivos propuestos:

- Buscar y asociar los cuantificadores muchos/pocos en las tarjetas del libro.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

Colocar las tarjetas con pocos animales y con muchos animales de forma aleatoria y el alumno/s deberá buscar todas las tarjetas donde aparezcan pocos animales o muchos animales según la orden dada por el maestro/a.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Identifica el cuantificador muchos.
- Identifica el cuantificador pocos.

TÍTULO: SERIACIÓN GRANDE-PEQUEÑO (FLORES)**MATERIALES UTILIZADOS
Y ELABORACIÓN:**

- Folios.
- Cartulina.
- Plastificadora.
- Colores.
- Rotuladores.

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Iniciación a la seriación (grande-pequeño).
- Iniciación a la direccionalidad izquierda-derecha.
- Reconocer el tamaño grande-pequeño.

CONTENIDOS:

- Seriación.
- Direccionalidad izquierda-derecha.
- Tamaño grande-pequeño.


ACTIVIDAD/ES:

- Hacer seriaciones atendiendo a los criterios de grande-pequeño; pequeño-grande; grande-grande; pequeño-pequeño.
- Hacer seriaciones atendiendo al criterio de direccionalidad izquierda-derecha.


CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Reconoce la seriación.
- Reconoce tamaño grande.
- Reconoce tamaño pequeño.
- Direccionalidad.
- Compara grande-pequeño.
- Participa en la actividad.

TÍTULO: GRANDE PEQUEÑO


<p><u>MATERIALES UTILIZADOS :</u></p> <p>Láminas fotocopiables y Plastificadas.</p>	<p><u>FOTO:</u></p> 
<p><u>OBJETIVOS:</u> Realizar series Grande-Pequeño.</p>	
<p><u>CONTENIDOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Grande pequeño.• Seriaciones.	
<p><u>ACTIVIDAD/ES:</u> El o los alumnos irán colocando en fila una serie: Grande-Pequeño. Variante: Se puede cambiar la serie, por Grande- Grande-Pequeño...</p>	
<p><u>EVALUACIÓN:</u> Observación directa.</p> <ul style="list-style-type: none">• Realiza la serie Grande-Pequeño.	

TÍTULO: "CADA OBEJA CON SU PAREJA"

<u>MATERIALES UTILIZADOS :</u> Láminas fotocopiables y plastificadas.	<u>FOTO:</u> 
<u>OBJETIVOS:</u> <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar la atención del niño.• Clasificar elementos.	
<u>CONTENIDOS:</u> Clasificación de elementos.	
<u>ACTIVIDAD/ES:</u> Colocar cada payaso al lado del que es igual, se puede utilizar primero los más grandes, y luego los más pequeños, o todos a la vez, según se prefiera dificultar más o menos el juego o actividad.	
<u>EVALUACIÓN:</u> Evaluación por par del profesor a través de la observación directa o con la ayuda de algún compañero y registro en el libro de aula. Desarrolla la atención del niño. <ul style="list-style-type: none">• Clasifica elementos.	

Fichas de Materiales
que trabajan
prioritariamente el
Tamaño: grande-
pequeño

TÍTULO: A CADA LÁMPARA SU BOMBILLA

<p><u>MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Folios. • Colores. • Plastificadora. • Cartulinas. 	<p><u>FOTO:</u></p> 
<p><u>OBJETIVOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el tamaño grande-pequeño. • Iniciación a la seriación (grande-pequeño) 	
<p><u>CONTENIDOS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Seriación. • Tamaño grande-pequeño. 	
<p><u>ACTIVIDAD/ES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia uno a uno. • Hacer seriaciones atendiendo a los criterios de grande; pequeño; grande-pequeño; pequeño-grande. 	
<p><u>DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:</u></p> <p>Colocar las lámparas, grandes o pequeñas, y elegir la bombilla correspondiente. Se colocan todas las lámparas, grandes y pequeñas, en un montón, se hace lo mismo con las bombillas. Se elige un lámpara al azar y se busca la bombilla correspondiente, por ejemplo, sale una lámpara grande, se elige una bombilla grande.</p>	
<p><u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce tamaño grande. • Reconocer tamaño pequeño. • Compara grande-pequeño. • Participa en la actividad. • Reconoce la seriación. 	

TÍTULO: PALMÓMETRO**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

Realización de un medidor con palmas de los alumnos.

Materiales:

- Folios
- Cartulinas
- Ordenador e impresora
- Palmas de las manos de alumnos/as de 3 años.
- Pintura de dedos: roja, amarilla, azul y verde.
- Pegamento.
- Plastificadora.

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Iniciar a los niños/as en conceptos lógico-matemáticos partiendo de las propias experiencias.
- Iniciar a los alumnos/as en el conocimiento de unidades de medida.
- Utilizar unidades de medida partiendo del propio cuerpo: "el palmo".
- Reconocer e identificar los niños/as de la clase que son altos y los que son bajos.

CONTENIDOS:

- Iniciación a la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
- Iniciación y reconocimiento de unidades de medida y su utilidad.
- "El palmo" como unidad de medida.
- Conceptos: alto-bajo.
- Experimentación con unidades de medida del propio cuerpo.

ACTIVIDAD/ES:

Es conveniente realizar iniciar esta actividad en 3 años y seguir utilizándola en 4 y 5 años.

Actividades previas y de motivación:

Vivenciar con los niños en la asamblea los que son más altos, los que son más bajos. Realizar comparaciones entre ellos.

Motivar a la realización del palmómetro, explicando su utilización.
Medir con palmos "reales" objetos de la clase antes de hacer el palmómetro.

Actividades de desarrollo:

- Realización del palmómetro: plasmando palmos de diferentes colores.
- Medición de niños: con el palmómetro.
- Comparación de las alturas entre los alumnos: ¿Cuántos palmos mide Alejandro y cuántos Lydia?
- Comparación de la altura consigo mismo.: ¿Cuánto medias en el 1º trimestre y en el 2º?
- Medir diferentes objetos del aula: vamos a medir una mesa, una silla, etc.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

- 1) La realización del material supone una actividad en sí misma, ya que los alumnos/as participan en ella plasmando sus huellas con pintura para luego montar el palmómetro.
- 2) Una vez realizado el palmómetro, se deja fijo como un medidor que se va a ir utilizando cada trimestre. En un cuadro de doble entrada se pondrán los nombres de los niños en un lado y los tres trimestres en el otro. Cada vez que realicemos una medida se apunta al lado de cada niño y se comparan unas medidas con otras.

La comparación será, por un lado entre los distintos niños/as de clase, y por otro lado con el propio niño a lo largo de los tres trimestres.

Ejemplo:

	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Lydia	5 palmos	6 palmos	7 palmos
Alejandro	7 palmos y medio	8 palmos	9 palmos

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Reconoce e identifica a los niños/as que son bajos.
- Reconoce e identifica los niños/as que son altos.
- Compara los altos con los bajos y entiende la diferencia.
- Comprende cómo medimos a los niños y niñas.
- Comprende que la unidad de medida que estamos utilizando es "el palmo".
- Se implica activamente en la actividad que estamos realizando.

*Fichas de Materiales
que trabajan
prioritariamente la
Capacidad/peso: lleno-
vacío*

TÍTULO: ÁRBOL

MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:

- Folios
- Cartulinas
- Pegamento.
- Rotuladores.
- Velcro.
- Plastificadora.

FOTO:



OBJETIVOS:

- Identificar conceptos de capacidad: lleno/vacío.

CONTENIDOS:

- Capacidad: lleno/vacío.

ACTIVIDAD/ES:

Utilizar el material para que los alumnos/as adquieran el concepto: lleno/vacío.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

En la asamblea repartiremos a cada niño/a una hojita para que las vayan pegando uno a uno en el árbol hasta que esté lleno y a continuación las quitaremos hasta que esté vacío.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Reconoce e identificar el concepto lleno.
- Reconoce e identificar el concepto vacío.

*Fichas de Materiales
que trabajan
prioritariamente
Los conceptos: alto-
bajo, largo-corto*

TÍTULO: EL GUSANO WILLY**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

Realización de un gusano con círculos de colores de cartulina.

Materiales:

- Cartulinas de colores
- Ojos móviles.
- Tijeras
- Pegamento.
- Plastificadora.

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Identificar los conceptos espaciales largo-corto.
- Utilizar los conceptos largo y corto correctamente.
- Reconocer e identificar objetos de la clase que son largos y los que son cortos.

CONTENIDOS:

- Iniciación a la resolución de situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
- Conceptos: alto-bajo.
- Experimentación con diferentes materiales y con el propio cuerpo.

ACTIVIDAD/ES:

Es conveniente realizar iniciar esta actividad en 3 años y seguir utilizándola en 4 y 5 años.

Actividades previas y de motivación:

Vivenciar con los niños en la asamblea los conceptos largo y corto comparando objetos del aula, el pelo de niñas y niños, cuerdas, etc.

Motivaremos a la realización del gusano Willy explicando su utilización.

Actividades de desarrollo:

- Realización del gusano Willy: haremos círculos en cartulina y ellos los picarán.
- Medición de objetos del aula: con el gusano. Veremos hasta dónde llegan los objetos. Cuántos más círculos abarquen más largo será y viceversa. Lo haremos con diferentes objetos: mesas, muñecos, cocinita, postres, etc.

- Comparación de las longitudes de los objetos: ¿Hasta que círculo llega? ¿Cuántos círculos son?
- Comparación de partes de nuestro cuerpo: brazos, piernas, pelo, etc.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

- 3) La realización del material supone una actividad en sí misma, ya que los alumnos/as participan en ella picando los círculos que, luego, formarán el gusano Willy.
- 4) Una vez realizado el gusano, se utilizarán objetos de casa, del aula y partes del propio cuerpo para ver las que son largas y cortas verbalizando y comparando los resultados.
- 5) El gusano se dejará fijo en la pared del aula, ya que se va a utilizar continuamente para ver la longitud de los objetos que ellos deseen o los propuestos por la tutora.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Reconoce e identifica a los objetos que son largos.
- Reconoce e identifica los objetos que son cortos.
- Compara los largos con los cortos y entiende la diferencia.
- Se implica activamente en la actividad que estamos realizando.

*Fichas de Materiales que
trabajan prioritariamente las
Formas/líneas: forma circular,
círculo, forma triangular,
triángulo, forma cuadrada,
cuadrado, discriminación:
círculo, triángulo, cuadrado*

TÍTULO: FORMAS GEOMÉTRICAS BÁSICAS: CÍRCULO, CUADRADO TRIÁNGULO**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

- Folios, cartulinas, ceras, acuarelas.
- Plastificadora
- Elaboración de un cuento para la presentación de cada una de las tres figuras : Círculo, cuadrado , triángulo.

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Identificar las figuras geométricas básicas: Círculo, cuadrado, triángulo
- Identificar tamaños: Grande / Pequeño. El más grande / El más pequeño.
- Relacionar las figuras geométricas e identificar elementos del entorno en las que aparecen.

CONTENIDOS:

- Formas geométricas básicas: Círculo, cuadrado, triángulo
- Utilización del cuento para la identificación de dichas formas.
- Seriación utilizando el criterio de tamaño.
- Interés por identificar las formas geométricas en el entorno.
- Mostrar una actitud participativa en la construcción del cuento.

ACTIVIDAD/ES:

- Participar en la construcción de un cuento cuyos protagonistas son las formas Círculo, Cuadrado y Triángulo.
- Hacer seriaciones con las figuras que participan en el cuento atendiendo al criterio del tamaño.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

A partir de los cuentos elaborados por el profesor para la presentación del círculo, cuadrado o triángulo vamos completando las escenas en las que tendremos que ir colocando las diferentes figuras identificándolas con elementos del entorno.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Identificar las formas geométricas básicas: Círculo, cuadrado triángulo.
- Identifica las formas trabajadas en los elementos del entorno.
- Identifica tamaños: Grande/pequeño. El más grande / El más pequeño.

CUENTO DEL CUADRADO

Había una vez , un cuadrado muy travieso y juguetón.

Un día el cuadrado decidió ser una ventana. Pero se aburría porque sólo jugaba cuando los niños se asomaban a ella.

Entonces decidió entrar en la casa y se convirtió en un cuadro. Al principio todos le miraban, pero se canso de estar siempre colgado.

¡ Ya se !. Me convertiré en libro y contare a los niños muchos cuentos y aventuras. ¡Que divertido! ! veré a Pinocho, a Caperucita roja a Blancanieves , a los tres cerditos , a la Ratita Presumida y..... a muchos más.

También puedo ser una televisión. ! Que bien me lo paso!.Puedo ver todos los dibujos y películas.

Se aburría en la tele y se fue a la habitación de los juguetes. Allí encontró otro cuadrado, se unió a él y se convirtieron en un robot. Los niños le llamaban Robotín, desde ese día se hizo muy amigo de los niños, y siempre lo pasaba muy bien.

CUENTO DEL TRIÁNGULO

Había una vez una familia de triángulos que decidió ir a buscar aventuras. Había de todos los tamaños, grandes, medianos y pequeños.

Empezaron a caminar y encontraron un payaso que no tenía sombrero. *i Yo puedo ser su sombrero !*, dijo el más grande de todos y...dicho y hecho. Se colocó encima de su cabeza y el payaso se puso muy contento.

Los demás siguieron su camino y llegaron a un pueblo muy bonito. En ese pueblo todas las casas tenían sus tejados de color rojo.

i Mira, son como yo ! Sí... yo me quedo aquí y seré el tejado de esa casa.

iADIOS! Se despidieron los demás y siguieron caminando. De pronto empezó a soplar un viento muy muy fuerte que los llevó volando hasta unas montañas que estaban llenas de pinos. *iYo ya estoy cansado!* Dijo uno de los triángulos que ya no tenía más ganas de volar. *i Me convierto en montaña !. Bueeeno dijeron los otros, te queda muy bien ese traje marrón.*

i Entonces yo me convertiré en un pino, que para eso soy verde. Vaaale, dijo el otro.

Sólo quedaba un triángulo grandullón. *i Qué aburrido estoy ! No me apetece nada estar solo. Me gustaría estar siempre rodeado de gente. i Ya sé i ...Me convertiré en helado y así todo el mundo querrá tenerme en sus manos...y eso hizo. Así es que a partir de entonces todos los triángulos vivieron felices y comieron perdices... y a mi no me dieron por que no quisieron.*

CUENTO DEL CÍRCULO

Había una vez una familia de círculos que estaban aburridos y pensaron: ¿Por qué no jugamos a ser cosas para divertirnos?
Vale, dijeron todos, pero: ¿Qué podemos ser?

Ya lo tengo, yo que soy el más grande me subiré a un tronco y seré un árbol, un árbol que de ricas manzanas.

Pues yo, dijo su hermano un poco más pequeño, que soy muy friolero, me subiré al cielo y seré el Sol que calienta y dicho y hecho, se subió al cielo y se convirtió en el Sol.

Quedaban los dos más pequeños de la casa que, pensaban, pensaban, pero no se les ocurría que podían ser.

Pensando, pensando, vieron a una niña que se había parado en el árbol con su perro, y que estaba triste por que había perdido su pelota.

Ah, ya está, dijo el más pequeño de todos, me convertiré en pelota para que la niña no esté triste y pueda jugar conmigo. Y así lo hizo y la niña se puso muy contenta.

Ya solo quedaba un círculo de toda la familia, que no sabía en que convertirse.

Se fue paseando y pensando por el campo y de repente se encontró con una bicicleta tirada en el suelo por que le faltaba una rueda y así no servía para nada.

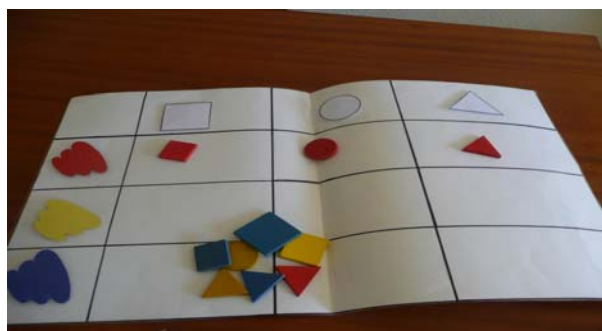
Pobre bici, se dijo el círculo, sin una rueda no se puede usar, pues ya se lo que voy a ser, me convertiré en rueda para arreglar la bici, y así, la niña se podrá montar en ella. Y se convirtió en la rueda que le faltaba.

Y así es como todos los círculos se divirtieron convirtiéndose en diferentes cosas: Un árbol, el Sol, una pelota y una rueda de bici, y así nunca más de aburrieron.

Y colorín, colorado...

TÍTULO: FIGURAS Y COLORES: CUADRO DE DOBLE ENTRADA**MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORACIÓN:**

- Cartulina grande
- Folios de colores
- Papel de plastificar
- Bloques lógicos
- Tarjetas para dar consignas

FOTO:**OBJETIVOS:**

- Iniciar a los niños en el cuadro de doble entrada.
- Identificar las figuras geométricas básicas: círculo, cuadrado y triángulo.
- Clasificar objetos en función de sus propiedades: forma y color.

CONTENIDOS:

- Formas geométricas básicas: círculo, cuadrado, triángulo.
- Utilización de una plantilla de doble entrada como método de clasificación.
- Identificación de un objeto atendiendo a los criterios de forma y color.

ACTIVIDADES:

Es una actividad para realizar fundamentalmente en la asamblea.

DESARROLLO DE LA/S ACTIVIDAD/ES:

- Repartir los bloques lógicos entre los niños e ir llamando atendiendo al color y poniéndolos en el lugar correspondiente del cuadro de doble entrada.
- Dar consignas introduciendo progresivamente ambos criterios: forma y color.
- ¡Busca el error!: Identificar figuras mal colocadas en el cuadro.
- Dar tarjetas con consignas, teniendo que seleccionar y colocar la

figura correcta en su lugar correspondiente del cuadro de doble entrada.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Es capaz de:

- Identificar las formas geométricas: círculo, cuadrado y triángulo.
- Clasificar objetos en función de sus propiedades: color y forma.

*Fichas de Materiales que
trabajan prioritariamente la
Orientación el espacio: arriba-
abajo, abierto-cerrado, dentro-
fuera, cerca-lejos, delante-detrás,
de frente, de espaldas, de lado,
encima-debajo*

TÍTULO: LA MANTA DE LOS ANIMALES**MATERIALES UTILIZADOS :**

- Cartulina
- Rotuladores
- Ceras
- Tijeras
- Fixo
- Plastificación

FOTO:**OBJETIVOS:**

Desarrollar la orientación espacial y la lateralidad a través de conceptos espaciales : arriba-abajo, abierto-cerrado, dentro-fuera, cerca-lejos, delante-detrás, de frente- de espaldas, de lado, encima-debajo

CONTENIDOS:

- Arriba-abajo
- Abierto-cerrado
- Dentro-fuera
- Cerca-lejos
- Delante-detrás
- De frente-de espaldas
- De lado
- Encima- debajo

ACTIVIDAD/ES:

La profesora irá indicando dónde colocar distintas partes del cuerpo utilizando los conceptos más arriba reseñados; por ejemplo : una mano abierta encima del conejo.... Se deberán ir incorporando niños como máximo hasta tres. **Es parecido al juego del "Enredos"**.

EVALUACIÓN:

Observación directa de que se siguen las instrucciones dadas por la profesora, recogiendo los resultados en un anecdotario de clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Rima Que Rima Los Colores Y Las Formas
Ed. Libsa.
- Canción: “La tela de araña” (Popular)
- Cuento del astronauta. Ed. Everest.
- Regletas de Cuisinaire.
- Bloques lógicos de Dienes.
- Decreto 254/2008

TÍTULO: EL RINCÓN DEL ORDENADOR EN EDUCACIÓN INFANTIL *

ETAPA EDUCATIVA: EDUCACIÓN INFANTIL.

COORDINADORA: Pilar Sánchez Ruiz

E-mail: pilarpipiripao@yahoo.es

OTROS AUTORES:

- DOLORES AGÓN GIMÉNEZ
- DOLORES ALVARADO GARCÍA
- ELENA ARISTI GARCÍA
- ANA ISABEL ARIZA MARTÍN
- CARIDAD AYALA GARCÍA
- MARÍA DOLORES DOLÓN GARNERO
- MARIA DEL CARMEN ESPÍN MARTÍNEZ
- ANA MARÍA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
- MANUELA GARCÍA NAVARRO
- CARMEN GARCÍA OLIVO
- MARÍA DOLORES GARRE YEPES
- HILARIO GÓMEZ PÉREZ
- M^a DOLORES GRACIA CASTEJÓN
- MARIA DEL MAR JIMENEZ ROS
- SERGIO LAPAZ CASANOVA
- BÁRBARA LÓPEZ MARTÍNEZ
- MARIA ÁNGELES NAVARRO GARCÍA
- M^a JOSÉ PÉREZ MARTÍNEZ
- ANTONIA JOSÉ PÉREZ ZAPATA
- MARÍA BELÉN RUIZ GARCÍA
- REBECA SÁEZ GARCÍA
- MARÍA ISABEL SÁEZ LORENTE
- M^a ISABEL SAMPER ROS
- MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ VICTORIA
- ALEJANDRO SERRANO ROMERO
- M^a CRISTINA VICENTE GELABERT

JUSTIFICACIÓN:

Plumier es el programa de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación para la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema educativo regional. En la sociedad del siglo XXI el uso de las TIC es una necesidad a la que no puede ser ajena la educación, pero además aportan todo tipo de interesantes oportunidades para apoyar el aprendizaje de los niños en edad infantil, tanto en el ámbito cognitivo como social. Así, en la interacción con el ordenador el niño puede resolver problemas, tomar decisiones, consolidar las competencias adquiridas en las distintas áreas y adquirir nuevas habilidades en colaboración con otros niños.

La dotación de equipos informáticos en las aulas de Educación Infantil exige la cualificación del profesorado para organizar el “Rincón del Ordenador” y obtener de él el máximo rendimiento educativo. El profesorado necesita conocer y realizar

experiencias que permitan planificar modelos de integración de estos materiales en los procesos didácticos que se desarrollan en las aulas de Infantil.

En los últimos cursos el proyecto Kidsmart ha dotado algunas aulas de Educación Infantil del “Rincón del Ordenador”, y el profesorado implicado ha participado en actividades de formación y coordinación, cuyos buenos resultados aconsejan que ahora, con la generalización del “Rincón del Ordenador”, todo el profesorado pueda disponer de una oferta formativa similar que le facilite su trabajo en este sentido.

Este seminario ha estado orientado al profesorado que teniendo conocimientos informáticos previos, a nivel de usuario, necesitaba completar su formación en aspectos metodológicos, conocer recursos educativos digitales para las distintas áreas y adaptados al alumnado de Infantil, así como conocer e intercambiar experiencias exitosas en esta materia.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El seminario ha pretendido capacitar al profesorado para organizar y utilizar “El Rincón del Ordenador” en su aula.

Para el desarrollo de esta competencia profesional los objetivos formativos han sido:

- 1) Planificar coherentemente el uso del “Rincón del Ordenador” a través de las Programaciones de Aula.
- 2) Integrar el ordenador en el aula de Educación Infantil, fomentando actividades en las que éste constituya parte de la Planificación didáctica e incorporar el ordenador como material educativo en la organización espacial y temporal del aula.
- 3) Conocer recursos educativos multimedia adecuados al alumnado de Educación Infantil y seleccionar los más adecuados en función de los objetivos educativos y las características del alumnado.
- 4) Aprender a utilizar el ordenador como recurso educativo general y específico para atender la diversidad del alumnado.
- 5) Conocer, intercambiar y aplicar experiencias de utilización de las TIC en la Etapa de Educación Infantil.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES:

Parte I:

- Organización del rincón del ordenador.
- Organización del aula. (Agrupaciones y rotaciones de alumnos, temporización, etc.)
- Programación de aula y el rincón del ordenador.

Parte II:

- Software educativo para el Rincón del Ordenador. Conocimiento y posibilidades de uso. Recursos en Portales educativos y en los Centros de Profesores y Recursos.
- Análisis, obtención, selección y evaluación de recursos educativos.

Parte III:

- Cómo trabajar con el ordenador las diferentes áreas de Educación Infantil: Medio Físico y Social, Identidad y Autonomía Personal y Comunicación y Representación, desde las distintas unidades temáticas. La utilización del ordenador como recurso didáctico dentro del aula de Educación Infantil.

Parte IV:

- Dotación de recursos para la elaboración de unidades didácticas y materiales orientados a su utilización con el alumnado.

METODOLOGÍA:

La metodología ha sido participativa, interactiva, práctica y cooperativa. Ello ha implicado:

- Lectura y comentario de la guía didáctica e información sobre recursos disponibles
- Exposición de los contenidos por parte de los ponentes con interacción los participantes en el curso.
- Reflexión personal
- Orientación a la innovación y tareas a realizar
- Interacción con los tutores y entre los participantes
- Puesta en común e intercambio de experiencias.
- Experimentación en el aula.

RECOMENDACIONES PARA PROYECTOS SIMILARES:

Se recomienda una continuación de la actividad en la modalidad de Formación Autónoma (Seminario o Grupo de Trabajo) en cursos sucesivos que permitan seguir elaborando materiales y coordinándose el profesorado que imparte Educación Infantil de cada zona o centro, lo que permitirá enriquecer los recursos audiovisuales y metodológicos e ir dotándoles de una calidad cada vez mayor en los trabajos, en base al refuerzo que supone el intercambio de experiencias y la experimentación en el aula.

Se adjuntan unos ejemplos de algunas de las actividades que se han realizado en el Seminario, la recopilación de todas ellas formarán parte de un DVD que se distribuirá a los centros para que sirva de recurso audiovisual al resto del profesorado de Educación Infantil.

* En la carpeta “*infantil*” del disco, existe otra denominada “*rincón*” donde tendremos acceso a las presentaciones creadas durante el desarrollo de la actividad.

E. Infantil

E. Primaria

E. Secundaria

Legislación

Créditos

Mejora de la competencia lingüística: Análisis del componente estratégico en lengua extranjera. (Ver)

CEIP José Antonio (Fuente Álamo)

Influencia de los hábitos saludables y la práctica de actividad física en escolares de enseñanza primaria. (Ver)

CRA Alzabara (Cuevas de Reylo)

El Reciclado en la L.O.E. elaboración de materiales plásticos y curriculares. Relación con las Competencias Básicas. (Ver)

CEIP Fulgencio Ruiz (Santiago de la Ribera)

Elaboración de de Materiales de Compensación Educativa. (Ver memoria) (Ver materiales)

IES Gerardo Molina (Torre Pacheco) IES Ricardo Ortega (Fuente Álamo) CPR Cehegín



TÍTULO: Mejora de la competencia en comunicación lingüística: Análisis del componente estratégico en lengua extranjera.

ETAPA EDUCATIVA: Primaria

COORDINADOR: Rebeca Valverde Caravaca

E-mail: drebecas@yahoo.es

OTROS AUTORES: Carmelo Moreno Muñoz.

JUSTIFICACIÓN:

Ante las dificultades derivadas del insuficiente dominio de la lengua meta, el alumno recurre al uso de estrategias para suplir deficiencias comunicativas, ya sean lingüísticas, discursivas o sociolingüísticas. En consonancia con esto, lo que nos planteamos comprobar con este estudio era si al desarrollar en el alumnado su componente estratégico, éste mejoraría su competencia comunicativa, y si es así, cómo podríamos ayudar a su desarrollo desde el área de lengua extranjera.

Con este fin, en el presente trabajo de investigación se propuso dotar al alumnado de oportunidades para interactuar en los intercambios comunicativos (Sesiones de grabación) sin la ayuda del profesor. No obstante, para ello era necesario desarrollar la autonomía de éstos, de modo que el control mayoritario del profesor sobre la actividad fuera evolucionando progresivamente hacia un mayor control por parte del aprendiz. Esto conllevaba que el alumno fuera responsable de su actuación y, por consiguiente, debería poseer un alto grado de motivación para resolver determinados problemas que surgieran en la interacción oral a través del uso de estrategias comunicativas. Para que esta actuación responsable y motivada tuviera lugar era necesario desarrollar una conciencia del proceso, la cual fomentamos por medio de la reflexión sobre cómo solventar los problemas comunicativos. (Tardo, 2005).

Nuestra propuesta, por tanto, fue más allá de potenciar el uso de estrategias de comunicación, pretendiendo más bien que la comunicación fuera estratégica. Para ello llevamos a cabo el siguiente entrenamiento basado en las fases propuestas por Fernández, S. (2004):

- ✓ Un cambio de los papeles de alumno y profesor: El alumno adoptó un papel activo asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje, mientras el profesor dejó de ser el único poseedor del conocimiento para convertirse en la persona que los guiaba y los ayudaba, según fueron surgiendo las necesidades del alumnado. En nuestro estudio durante las actividades comunicativas el profesor dejó de ser el que tenía todas las respuestas para convertirse en un mero observador del proceso de aprendizaje y de la interacción comunicativa, de modo que fuera el alumno el que tomara la iniciativa, solicitara ayuda al compañero y ensayara el mejor modo de aprender.
- ✓ Un entrenamiento en momentos específicos con actividades de: Reflexión, introspección, ensayo y desarrollo consciente sobre las estrategias utilizadas. En la investigación que nos atañe, en las sesiones grupales de análisis de los videos, se invitó a la reflexión sobre para qué se aprende una lengua y cómo se aprende mejor con el fin de que los alumnos reconocieran las estrategias que utilizan. Del mismo modo, el profesor les ayudó a encontrar otras formas de solucionar los problemas comunicativos que surgían insinuándoles otras estrategias alternativas a

las utilizadas con la pretensión de generalizar su uso y el desarrollo consciente de las más rentables.

- ✓ La integración de las estrategias en los objetivos y contenidos del programa y de cada unidad: Con el fin de que el alumno fuera consciente del uso de las estrategias y ensayara con ellas repetidas veces para valorar su efectividad se llevó a cabo el desarrollo del uso consciente de estrategias comunicativas como parte fundamental del programa, implementando actividades que nos ayudaran a alcanzar este objetivo en cada una de las unidades didácticas.
- ✓ Tener acceso a las fuentes de información: Para poder resolver situaciones, planificar y realizar actividades, aclarar dudas, etc. era necesario que el aprendiz supiese manejar la información y conociera cómo estaba organizada.
- ✓ Autoevaluación del proceso y de los resultados: Una de las mejores formas de potenciar el desarrollo de las estrategias es potenciar la autoevaluación y la coevaluación. En nuestro estudio potenciamos ambas: al finalizar los intercambios comunicativos el alumnado reflexionaba sobre la actividad realizada por medio de un cuestionario que les servía de guía, en las sesiones grupales de análisis de vídeos el grupo-clase analizó y valoró los intercambios comunicativos ayudados por el profesor y, finalmente, en parejas reflexionaron sobre las intervenciones de los compañeros.

El tipo de estrategias que hemos potenciado en el alumnado con este estudio atienden a la clasificación de Pinilla, R (2004):

- ✚ Paráfrasis (Aproximaciones y descripciones)
- ✚ Acuñaciones léxicas.
- ✚ Recursos a la lengua materna.
- ✚ Peticiones de ayuda al interlocutor.
- ✚ Recursos no verbales.

No obstante, atendiendo al motivo o la intención de su uso, consideramos interesante concretar la tercera estrategia en:

- ✚ Recursos a la lengua materna ante la carencia de léxico en la lengua extranjera.
- ✚ Recursos a la lengua materna para proporcionar explicaciones sobre el proceso de la actividad.
- ✚ Recursos a la lengua materna para explicaciones gramaticales.

De igual modo, a la clasificación de Pinilla añadimos dos estrategias más cuyo uso hemos considerado conveniente potenciar:

- ✚ La autocorrección.
- ✚ La retroalimentación o corrección al compañero (*Feedback*).

La justificación de añadir estas dos estrategias radica en que durante los intercambios comunicativos, al esforzarse el alumno por comunicarse con el interlocutor, tuvo la posibilidad de centrarse no sólo en el contenido del mensaje, sino también en la forma (Lightbown, P. y Spada, 1990). A ello hemos de añadir que, si bien en numerosas ocasiones durante las interacciones surgieron fallos (mistakes) de tipo gramatical, de pronunciación, etc., que no imposibilitan la comprensión del mensaje, también tuvo lugar otro tipo de errores (errors) debidos a un desconocimiento de la lengua y que podían llegar a fosilizarse si no se corregían. (L. Selinker y J.T. Lamendella, 1978).

De este modo, al desarrollar las habilidades comunicativas de nuestro alumnado en la Lengua Extranjera, y más concretamente su componente estratégico, contribuimos directamente al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general.

No obstante, para que esto fuera posible, como hemos explicado anteriormente, fue necesario potenciar la competencia en autonomía e iniciativa personal de nuestro alumnado. Con ello nos referimos, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos (*Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación Primaria*). En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo. Además de fomentar el desarrollo de esta competencia en las actividades de reflexión individual, por medio del trabajo en parejas y grupos, nuestro alumnado dispuso de oportunidades para desarrollarla.

OBJETIVOS DEL PROYECTO.

1. Fomentar la autonomía e iniciativa personal del alumnado para que adopten un rol activo en su aprendizaje responsabilizándose de sus actuaciones.
2. Analizar y determinar qué tipo de estrategias comunicativas utiliza a priori el alumnado.
3. Comprobar si existe relación entre el uso de estrategias comunicativas y el nivel de competencia comunicativa del alumnado.
4. Valorar si tras la reflexión del alumnado sobre las estrategias comunicativas utilizadas, aumentan el uso y variedad de las mismas respecto a otro grupo de alumnado que no ha llevado a cabo dicha reflexión.
5. Verificar si tras la reflexión del alumnado sobre las estrategias utilizadas mejora su competencia comunicativa.
6. Analizar si existe alguna relación entre el nivel de competencia comunicativa del alumnado y el sexo.

Relativos al profesorado:

1. Instar al profesorado a reflexionar sobre la importancia de desarrollar la competencia en comunicación lingüística del alumnado, destacando el papel de la competencia estratégica.
2. Valorar la necesidad de potenciar la autonomía del alumnado para mejorar su competencia en comunicación lingüística.
3. Fomentar un enfoque colaborativo entre el profesorado especialista en el campo de la lengua.

METODOLOGÍA:

HIPÓTESIS

Si potenciamos la reflexión en el alumnado sobre las estrategias comunicativas utilizadas en las interacciones orales en el área de Lengua Extranjera, éste maximiza sus recursos de aprendizaje y mejora su competencia comunicativa.

VARIABLES.

VI: Grupo del alumnado.

VIm: Sexo

VIm: Nivel de competencia lingüística.

VI: Reflexión del alumnado sobre sus estrategias comunicativas.

VD: Aumento del uso y variedad de estrategias comunicativas.

VD: Mejora de la competencia lingüística.

POBLACIÓN Y MUESTRA.

Población:

El C.E.I.P. José Antonio se encuentra ubicado en la localidad de Fuente Álamo, cabeza del término municipal, donde se concentra el mayor número de habitantes (unos 6500 aproximadamente) frente a los 16.500 que posee todo el municipio. En la actualidad dicho centro consta de 21 unidades, 15 de educación Primaria y 8 de educación Infantil, con una ratio de 25 alumnos en cada aula. El 40 % del alumnado del Centro pertenece al colectivo inmigrante, constituido fundamentalmente por familias de origen latinoamericano, centroeuropeo y magrebí. Las dificultades que se observan en el alumnado en general son las siguientes:

- Dedican poco tiempo a la lectura y al estudio.
- Dedican demasiado tiempo a la televisión y videojuegos.
- Falta de motivación por alcanzar metas propuestas a largo plazo.
- Falta de atención.
- Falta de organización en el trabajo.
- Falta de expectativas de futuro
- Pobreza en el área de expresión, con estructuras lingüísticas mal aprendidas.

Las dificultades de los alumnos inmigrantes radican, a groso modo, en el desconocimiento del idioma y/o en los aspectos culturales.

Si bien, no hay problemas graves de disciplina y la colaboración de las familias en la labor educativa del centro, en términos generales, es alta.

Muestra:

La muestra usada en este estudio está compuesta por 50 alumnos de 5º de educación Primaria, de los cuales 25 han recibido el tratamiento de esta investigación y por tanto constituyen el grupo experimental; mientras que a los otros 25 se les ha aplicado un pretest y posttest pero no el tratamiento, siendo el grupo de control.

El grupo experimental está compuesto por 13 niños y 12 niñas distribuidos. De este alumnado 11 son extranjeros, de los cuales no hispanohablantes sólo 3. Entre ellos nos encontramos con alumnos de compensatoria (2 en total) los cuales, debido a dificultades con el idioma o provenir de sistemas educativos distintos al nuestro, no consiguen alcanzar los objetivos en el área de Lengua y Literatura españolas y, del mismo modo, tienen dificultades para aprender los contenidos escritos en lengua inglesa.

El grupo de control está compuesto por 13 niñas y 12 niños de 5º de educación Primaria. De este alumnado 10 son extranjeros, de los cuales no hispanohablantes sólo 2 los cuales forman parte del programa de Compensatoria, como hemos comentado anteriormente, no consiguen alcanzar los objetivos en las áreas de Lengua.

En general, tanto el grupo experimental como el de control lleva aprendiendo inglés en el colegio desde los 5 años. Si bien, fue en el curso escolar anterior en el que se produjo el verdadero acercamiento a los intercambios comunicativos en parejas y al desarrollo de las destrezas escritas. El alumnado está acostumbrado a trabajar en parejas y en grupo a la hora de tomar parte en las actividades orales, pero suele trabajar de modo individual a la hora de realizar las tareas escritas. En términos generales, el alumnado muestra buena disposición hacia el aprendizaje de la lengua inglesa (85%) y les gusta participar en las actividades orales (94%).

DISEÑO: O1 X O2
O3 O4

La recopilación de datos y el análisis de los mismos se realizan mediante un pretest (O1, O3) para la medida de las variables dependientes, aplicación del tratamiento (X) y, por último, aplicación de un postest (O2, O4).

PRETEST-POSTEST:

- a) Evaluación del nivel de competencia comunicativa por medio de una entrevista oral sobre los contenidos trabajados con el alumnado de modo individual y tras la cual se visionan los vídeos de las entrevistas y se realiza la recogida de datos.
- b) Evaluación del tipo y cantidad de estrategias utilizadas por el alumnado en un intercambio comunicativo inicial (pretest) y en otro final (postest).

TRATAMIENTO:

- a) *Entrenamiento con actividades de reflexión, introspección, ensayo y desarrollo consciente sobre las estrategias utilizadas:*

- ⇒ Intercambios comunicativos de las sesiones de grabación de los vídeos: El alumnado forma parejas libremente, con el único criterio de no repetir compañero en las intervenciones posteriores. Por otro lado, al estar distribuidos los alumnos en grupos de 25, un alumno distinto de cada grupo interviene dos veces en las sesiones de grabación de cada unidad didáctica
- ⇒ Sesiones de análisis de grupo-clase: Participa todo el alumnado de forma espontánea y dirigidos por la maestra.
- ⇒ Sesiones de análisis en parejas: El alumnado forma parejas libremente, con el único criterio de no repetir compañero en las intervenciones posteriores

- b) *Autoevaluación del proceso y de los resultados:*

El alumnado realiza tanto la autorreflexión como la valoración de la metodología de modo individual, la primera al finalizar los intercambios comunicativos y la última al finalizar la aplicación del tratamiento de esta investigación.

MATERIALES:

- 🚩 Para las sesiones de grabación de los vídeos: Tarjetas y dibujos para trabajar de forma lúdica los contenidos de las unidades.
- 🚩 Para la autorreflexión: Cuestionario para guiarles en la toma de conciencia del proceso que acaban de realizar.

- ✚ Para las sesiones de análisis del grupo-clase: Las grabaciones de los intercambios comunicativos.
- ✚ Para las sesiones de análisis en parejas: Cuestionario para ayudarles en el análisis de las grabaciones.
- ✚ Para la valoración de la metodología por el alumnado: Cuestionario para conocer su opinión sobre la nueva metodología con la que habían estado trabajando y comprobar si eran conscientes de lo que habían aprendido con ella.
- ✚ Para la evaluación del nivel de competencia comunicativa inicial y final: Cuestionario.

PROCEDIMIENTO.

I. SESIONES DE GRABACIÓN DE VIDEOS:

Al comienzo de la sesión en el aula la maestra explica cómo se va a desarrollar la misma:

1º. Explica en qué consiste el juego y hace una demostración jugando a nivel de toda la clase (Maestra-Alumnos).

2º. Da las instrucciones de cómo se va a desarrollar la sesión: El alumnado se organiza en parejas y/o tríos y empieza a jugar en el aula.

3º. En parejas van saliendo de la clase acompañados por la maestra para llevar a cabo la actividad oral en un aula aparte (primero una pareja y, cuando ésta termina y vuelve a la clase, la siguiente). Una vez en esa aula la profesora les indica el funcionamiento de la cámara de video para que la apaguen cuando terminen la actividad y los invita a jugar. La maestra los deja y vuelve a la clase con el resto del alumnado (los cuales continúan jugando en parejas o tríos), donde actúa como facilitadora del aprendizaje prestando su ayuda cuando es necesario.

II. AUTORREFLEXIÓN:

Al finalizar la grabación del intercambio comunicativo ambos miembros de la pareja vuelven al aula y, de modo individual, completan un cuestionario con el fin de hacerles reflexionar sobre la actividad que acaban de realizar.

III. SESIONES DE ANÁLISIS GRUPO-CLASE:

Antes de llevar a cabo la tarea final oral de cada unidad didáctica, se dedica una sesión a la observación y análisis de los intercambios comunicativos realizados en la unidad previa. En esta ocasión es el grupo de alumnos en su totalidad, junto con la ayuda y guía de la maestra, quienes reflexionan sobre lo que sucede en los vídeos.

IV. SESIONES DE ANÁLISIS EN PAREJAS:

Con el fin de comprobar la capacidad de análisis que ha desarrollado el alumnado, en la última unidad didáctica se les invita a que sean ellos en parejas los que observen, analicen y valoren los intercambios comunicativos siguiendo un cuestionario con cuatro preguntas fundamentales: Qué problemas observan, si utilizan estrategias para solucionarlos, qué estrategias usan y qué otras estrategias podrían haber usado. Esta actividad sustituye al análisis realizado por el grupo-clase.

V. VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA POR EL ALUMNADO:

Al finalizar la última unidad didáctica y con ella la recogida de datos de esta investigación, el alumnado completará un cuestionario anónimo con el fin de conocer su opinión con respecto a la nueva metodología con la que habían estado trabajando, así como comprobar si eran conscientes de lo que habían aprendido con ella.

RECOMENDACIONES PARA PROYECTOS SIMILARES:

A pesar de contar con una muestra pequeña, el que se realizara una recogida de datos continua durante la implantación del tratamiento de este estudio y se buscaran resultados a corto plazo, lo que permitía controlar las variables externas como la edad y madurez del alumnado y aseguraba la veracidad de los resultados obtenidos.

No obstante, cuando abordamos proyectos en torno al desarrollo del lenguaje resulta interesante llevar a cabo el estudio a lo largo de un tiempo relativamente amplio con el fin de que se pueda observar la evaluación del alumnado ante el tratamiento recibido. Del mismo modo, consideramos oportuno extender a otros cursos o incluso centros la aplicación del proyecto, contando de esa forma con una muestra más significativa. Así podríamos beneficiar a un mayor número de alumnos e inferir los resultados obtenidos al resto de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Fernández, S. (2004). Sánchez y Lobato (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (pp.411-434; 573-592) Madrid: SGEL.
- Lightbown, P. y N. Spada. (1990) *Focus-On-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching*. SSLA.
- Pinilla, R (2004). Sánchez y Lobato (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (pp.435-448; 879-898) Madrid: SGEL.
- Selinker, L. y Lamendella, J. T. (1978). *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, (pp. 143-191)
- Tardo, Y (2005) Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE. Una opción viable para desarrollar las habilidades orales. *Revista Nº 5 redELE*. Octubre.



Región de Murcia

Consejería de Educación,
Formación y Empleo

Dirección General de
Promoción Educativa e
Innovación



CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS MAR MENOR

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INFLUENCIA DE LOS HÁBITOS SALUDABLES Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Proyecto presentado por:

D^a. Remedios Moreno González

D. José Antonio Vera Lacárcel

D. José Fernández Fernández

D^a. Lucía Soledad Llamas Manzanares

Coordinado por:

D^a. Remedios Moreno González

Asesorado por:

D. Pedro J. Orenes Asensio

Torre Pacheco, Mayo de 2009

INFLUENCIA DE LOS HÁBITOS SALUDABLES Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESCOLARES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

RESUMEN

El estudio se centró en conocer las posibles relaciones existentes entre la salud de los escolares y la práctica de actividad físico-deportiva en alumnado de sexto curso de enseñanza primaria valorando los beneficios que aporta la integración de hábitos saludables a la vida cotidiana. Intentando así, por medio de un programa de intervención, hacer de ellos un estilo de vida saludable que perdure tras el periodo de escolarización obligatorio. La muestra estuvo compuesta por 112 escolares de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, sin distinción de clase ni etnia. El instrumento administrado fue el cuestionario de Actitud hacia la Actividad Física relacionada con la salud (CAAFS). Los resultados mostraron que en el grupo en el cual se llevó a cabo un programa de apoyo a la autonomía, se observó una disminución en las actitudes del alumnado orientadas hacia el resultado, es decir, que el alumnado evaluado con el programa de intervención tienen menos actitud hacia el éxito o fracaso (importancia de la imagen corporal, victoria, rendimiento y obsesión por el ejercicio físico) que hacia el proceso (sensaciones producidas hasta alcanzar el resultado: actitud gratificante, continuidad, adecuación, autonomía y seguridad). Otorgando mayor valor a los beneficios derivados de los hábitos saludables. E interiorizando un aprendizaje comprensivo referido a actitudes de duración en el tiempo hacia la actividad física.

Palabras clave: hábitos saludables, escolares, actividad físico-deportiva, salud, alumnado y educación física.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que la Salud no es un don, sino un derecho universal y por lo tanto un objetivo primario del cual debe encargarse el estado.

En este sentido, dicha institución siempre ha vinculado la salud con la práctica de actividad físico-deportiva y con la incorporación de hábitos saludables extensos y precisos, de manera que, el alumnado interioricen estos patrones de conducta (sobre todo actitudes) sistemáticos y permanentes que influirán en una buena salud futura. La escuela se convierte así en el medio desde el cual se debe iniciar la formación de todos estos aspectos a través de la Educación para la Salud.

La importancia de la educación en este tema viene dada por la gran relación que existe entre la educación física y la salud, contribuyendo a la consecución de un estado saludable y armonioso evitando patologías y creando beneficios tanto físicos como psíquicos para el escolar.

El concepto salud ha ido variando a lo largo del tiempo, pasando de considerarse como un estado más o menos transitorio de ausencia de enfermedad, hasta como una forma de vida. No obstante la OMS la define como: “Estado de bienestar completo – físico, psíquico y social – y no la simple ausencia de enfermedad o invalidez”.

Dicha concepción abarca la necesidad de educar en valores enseñando ya desde la infancia la importancia que tiene la actividad física para la salud como fuente de desarrollo integral del alumno. Otro aspecto fundamental de esta enseñanza se centra también en el conocimiento por parte del alumnado de los hábitos de salud que se tienen actualmente tratando de analizar los aspectos que influirán en su salud cotidiana. Se tratará por tanto de enseñar al alumno que aspecto del exterior se pueden añadir a las rutinas diarias para mantener un buen equilibrio en la salud.

MARCO TEÓRICO

1. HÁBITOS SALUDABLES EN LOS ESCOLARES

1.1. El sedentarismo en escolares

España es uno de los países más sedentarios de la Unión Europea, así lo afirman autores como González-Gross y cols., (2003), en cuyo estudio señalan que la razón de este resultado no es que los niños coman más que hace 20 años, sino que se mueven menos apoyando como propuesta para la resolución del problema el aumento del número de horas escolares dedicadas a las clases de educación física en los centros escolares.

En la Unión Europea hay más de 14 millones de obesos de los cuales tres millones son menores y adolescentes en edad escolar, un problema que se acrecienta en países pertenecientes a la cuenca mediterránea (Creta (39%), Grecia, Italia (36%) y España (27%)), encontrando como factores determinantes de esta situación; la existencia de padres con sobrepeso, el nivel de estudios de la madre, el nivel socioeconómico en los chicos no influyendo en el caso de las chicas, los hábitos alimenticios o los patrones adquiridos, así como una mala calidad de vida.

Por otra parte, González-Gross en su estudio revela que el 33% de los adolescentes españoles no hacen actividad físico-deportiva fuera del horario escolar, porcentaje que se sitúa en el 50% en el caso de las chicas. Teniendo en cuenta que el tiempo dedicado a la actividad física se reduce en la pubertad en la pubertad (García Ferrando, 1997; Gaspar de Matos y cols., 1998; Pate, 1988; Caspersen y cols., 2000; Telama y Yang, 2000).

La asignatura de educación física ha sido de las más perjudicadas por la LOE ya que al final los centros pueden adoptar un horario diferente al ordinario. De este modo, del primer ciclo de primaria al segundo se disminuye una hora la práctica de deporte en el colegio, pasando de tres horas a dos por semana, aunque tanto en primaria como en secundaria existe una horquilla de horas entre las que el colegio puede elegir impartir. A este respecto, el Proyecto AVENA (Alimentación y Valoración del Estado Nutricional en Adolescentes) propone una serie de conductas para contrarrestar el incremento de sedentarismo entre las que se encuentran un aumento de las horas de clase semanales destinadas a la práctica de la actividad física, así como una mayor dedicación al deporte extraescolar; una revisión del concepto pedagógico de actividad física colocando al maestro como referente del deporte entre otros aspectos. (González-Gross y cols., 2003).

En el año 2004, la Asamblea Mundial de la Salud aprobó la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud, con el objetivo de reducir los factores de riesgo de enfermedades no transmisibles relacionados con las dietas poco saludables y la inactividad física (World Health Organization, 2004). En ella se insta a todas las organizaciones e instituciones internacionales, nacionales y locales a desarrollar actuaciones que permitan la creación de entornos que propicien una mejora en la dieta y reducir el sedentarismo.

1.1.1. Los medios de comunicación y el sedentarismo en escolares

El tiempo diario que dedican a ver la televisión constituye una característica primordial que puede condicionar la adquisición de otros hábitos de vida más saludables en la edad escolar. Ver la televisión es la segunda actividad, después de dormir, más importante cuantitativamente en la vida del niño occidental, superando ampliamente al tiempo dedicado a la escuela. Los datos ponen de manifiesto que menos del 10% de los niños quedan exentos de ver la televisión cada día, siendo el promedio de tiempo diario de 168 minutos para las edades comprendidas entre los 4 y los 12 años (Alonso, Mantilla y Vázquez, 1995). El uso indiscriminado y masivo de la televisión aumenta la

pasividad intelectual del niño, lo aparta del trabajo escolar, limita su creatividad y disminuye su tiempo libre para realizar otras actividades más saludables (Tojo, 1990). El consumo de televisión se considera un marcador del estilo de vida, y se ha descrito que un número excesivo de horas (más de 14 horas semanales) viendo la televisión por parte de niños y adolescentes se asocia con hipercolesterolemia (González y cols., 1995 y Wong y cols., 1992) y, por tanto, predispone al padecimiento de enfermedades cardiovasculares en la edad adulta. Asimismo, la costumbre de ver la televisión en exceso promueve un consumo elevado de productos azucarados, lo cual, junto con un menor gasto de las calorías ingeridas, un mayor sedentarismo y una reducción de las actividades deportivas, facilita el desarrollo de la obesidad (Taras y cols., 1989; Robinson y cols., 1993 y Klesges y cols., 1993).

2. BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA PARA LA SALUD

Hace 45.000 años, el primer *homo sapiens* anatómicamente moderno era cazador-recolector. Fuerte, fino, fibroso, se alimentaban de la carne que cazaba el hombre y de los vegetales que recogían las mujeres. No consumía más de lo que su cuerpo le pedía: proteínas, vitaminas, poca grasa, mucho ejercicio físico. Vivía en un hermoso equilibrio fisiológico que dependía obligatoriamente del movimiento. Hace 12.000 años, sin embargo, la humanidad, por necesidad, por la sequía, por el agotamiento de la caza, por el crecimiento de la población, se embarcó en un experimento llamado agricultura, y ni el ser humano ni el planeta se han recuperado aún. La agricultura trajo consigo una explosión demográfica, déficit de proteínas y vitaminas, exceso de calorías, nuevas enfermedades y deforestación.

La altura media de la población descendió varios centímetros, perdieron músculo, ganaron grasa. Su cuerpo se resintió del duro trabajo agrícola. Los dientes se les pudrían por la deficiente alimentación. Los animales domesticados les contagiaron enfermedades desconocidas.

La discordancia entre la rutina de inactividad de la sociedad sedentaria y el movimiento de nuestros ancestros cazadores-recolectores está detrás de una gran variedad de enfermedades degenerativas crónicas que afectan al hombre contemporáneo. El *homo sapiens* cazador-recolector, donde quedó fijada la fisiología del ser humano, tenía un gasto energético diario de 2.889 kilocalorías (1.605 para el metabolismo en reposo, 1.285 para actividad física). Pesaba unos 57 kilos, por lo que su gasto energético en actividad física llegaba a ser de 25 kilocalorías por kilo y por día. Un oficinista del siglo XXI gasta 2.000, de las cuales sólo 306 son producto de la actividad física diaria, unas 4,4 kilocalorías por kilo y por día. Para igualar el gasto de los cazadores recolectores, y calculándole un peso medio de 70 kilos, el hombre actual debería correr diariamente 12,1 kilómetros durante una hora, lo que equivale a un gasto de 888 kilocalorías.

Aunque los estilos de vida han cambiado casi inconcebiblemente desde la revolución agrícola y la más reciente revolución industrial, nuestras capacidades, limitaciones y necesidades físicas siguen siendo las mismas que las determinadas por la selección natural en nuestros ancestros de la edad de piedra. Cuanto más nos alejemos de ellas, más enfermedad y disfunción nos esperan.

Actualmente se culpa del sobrepeso infantil al tipo de alimentación seguido por los niños, aunque estos engordan no porque consuman comida basura, una dieta hiperprotéica, hipergrasienta e hipercalórica que hacen descender al hinchado estómago con bebidas azucaradas carbonatadas (o no sólo), sino porque no se mueven, porque con la poca educación física del colegio, la única actividad para muchos, no pueden combatir la sobredosis calórica.

La solución, pues, no es la dieta. Numerosos estudios han advertido de la poca eficacia que tienen las modificaciones nutricionales en la disminución de la obesidad a medio plazo, e incluso son cuestionadas en periodos de crecimiento crítico. Autores como Villa (2008), investigaron como la escasa actividad física y deportiva escolar genera, más que la mala alimentación, sobrepeso, obesidad infantil y riesgo de síndrome metabólico. El estudio se llevó a cabo con alumnos de 11 a 13 años

divididos entre sedentarios (los que no hacían más ejercicio semanalmente que las 2 horas obligatorias de educación física), activos (5 horas semanales) y deportistas (los que practicaban deporte federado y competían: más de 7 horas semanales de actividad física). Durante la investigación los tres grupos tomaron la misma comida del comedor escolar consumiendo diariamente entre 2.000 y 2.100 calorías, hipercalórica, porque supera las 1.800 calorías recomendadas. A las cuatro semanas, los que realizaron cinco horas de ejercicio físico, a la misma intensidad moderada, con un gasto energético de unas 200 calorías por sesión, mejoraron sus indicadores de presión arterial, peso, índice de masa corporal y, significativamente, redujeron la resistencia a la insulina".

La obesidad infantil es una pandemia en el mundo desarrollado. Los colegios han desarrollado un papel clave en la provisión de ejercicio físico a jóvenes y niños, y no sólo por las clases obligatorias. Hasta hace poco, los niños iban andando o en bicicleta al colegio, y los recreos eran pura expresión de energía y juegos activos. Pero los niños van ahora en coche o en autobús, no hay tiempo para ir andando y sí miedo de dejarlos solos, o en bicicleta, y en los recreos juegan, sentados, con la *gameboy*.

En Estados Unidos sólo un tercio de los desplazamientos a escuelas situadas a un kilómetro y medio (o menos) se hacen a pie o en bici, y ese porcentaje desciende al 3% cuando el colegio dista tres kilómetros o más. Los niños son más activos que los adultos, pero su grado de actividad física declinan según se acercan a la adolescencia.

Según datos del Ministerio de Sanidad, un 13,9% de la población de entre 2 y 24 años sufre obesidad (su índice de masa corporal (IMC), medida que toma en cuenta peso y altura, es igual o superior al 95% del percentil que le corresponde), y un 26,3%, sobrepeso (85% del percentil).

El Parlamento Europeo señala que el número de niños que sufren obesidad o sobrepeso en Europa aumenta cada año en más de 400.000, que se suman a los tres millones de niños obesos que hay en la actualidad. Uno de cada cuatro menores padece sobrepeso en Europa. Su causa principal no es tanto una dieta rica en calorías como la falta de actividad física, los niños no comen más, se mueven menos. Así, Mientras la obesidad aumenta, disminuye el número de horas dedicadas a la educación física en los colegios.

Para Villa, (2008), el problema no es estético, la preocupación no es sólo la corona de grasa que adorna los abdómenes de cada vez más niños y niñas. La obesidad es una pandemia que se asocia a *diabetes mellitus* tipo 2 y a síndrome metabólico o de resistencia a la insulina, el cual recientemente ha comenzado a describirse en niños obesos. "Este síndrome se define como un conjunto de alteraciones asociadas a un elevado riesgo de padecer enfermedad cardiovascular y diabetes. Y en España, su prevalencia en niños y adolescentes obesos es del 18%".

En un estudio longitudinal López Calbet (2004), se muestra cómo los niños que practicaron deporte extraescolar durante 3 horas a la semana los 3 años del estudio incrementaron su masa corporal en menor medida que los que no. Todos los sujetos que participaron en el estudio comieron libremente durante los 3 años que duró. Ambos grupos tenían edades, pesos, alturas e índice de masa corporal similares. También eran similares las circunferencias corporales, excepto las caderas y la cintura, mayores en los que no practicaron deporte extraescolar. Incluso en los físicamente activos, la grasa iliaca y abdominal tendía a disminuir, mientras crecía en los otros.

Apoyando estos estudios, la Secretaria de Estado para el Deporte, dependiente del Ministerio de Educación y la Federación Española de Atletismo, preocupadas por la escasez de vocaciones entre jóvenes que sufre su disciplina afirma que la mayoría de los jóvenes no sabe ni que existe este deporte, quizás porque su maestro ha dejado de dar atletismo o porque le gusta sólo dar clases teóricas, lo que es también muy frecuente. Además el alumnado se sientan para que les expliquen el reglamento del baloncesto en lugar de coger un balón y tirar a canasta perdiendo así la posibilidad de lograr objetivos como incrementar las horas de educación física hasta 5 a la semana como estrategia para prevenir o tratar la obesidad infantil, o emplear un enfoque sanitario médico-deportivo (control del gasto

energético propio de cada actividad física deportiva) que podría resultar esencial para controlar y acotar la epidemia. En este sentido se debería integrar al médico del deporte en equipos multidisciplinares de trabajo, en los que además hubiera control nutricional.

Continuando con estos estudios, otros comprueban los beneficios de una actividad física regular, preferentemente diaria y aeróbica, con duración de cerca de una hora, mejora el condicionamiento físico y reduce el riesgo de eventos cardiovasculares graves. Pero sin embargo, pocos abordan la influencia de los ejercicios sobre la salud mental. A este respecto, varios investigadores ingleses (2007), presentaron un análisis en el cual se pretendía evaluar la relación entre la práctica de actividades físicas en los períodos de diversión, y el riesgo de surgimiento de trastornos mentales comunes, como la depresión y la ansiedad. Fueron seleccionados 1.158 hombres, los cuales respondieron un cuestionario sobre la frecuencia y la intensidad con que se ejercitaban. Los participantes también fueron sometidos a una evaluación de su estado mental, a través de otro cuestionario patrón.

Los resultados presentados revelaron que, los participantes acostumbrados a practicar actividad física intensa, poseían menor riesgo de desarrollar desórdenes mentales en 5 años, en comparación a los que practicaban ejercicios leves o no practicaban ninguna actividad física. Así, los autores concluyen que, la práctica diaria de ejercicios físicos, funciona como factor de protección contra el surgimiento de trastornos mentales comunes, como mínimo 5 años después del inicio de su práctica.

3. ESTRATEGIAS MOTIVANTES PARA LA VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA RELACIONADA CON LA SALUD

3.1. Algunas cuestiones sobre la práctica de actividad física relacionada con la salud y la utilización de estrategias basadas en la apoyo a la autonomía al alumno para su autoevaluación

La disposición positiva o negativa hacia la práctica de actividad física parece depender en gran medida de la actitud que presente el individuo y de la presión social percibida. Autores como Hagger, Chatzisarantis y Biddle, (2002) y Hausenblas, Carron y Mack, (1997) apuntan hacia el mayor peso que la actitud tiene frente a la conducta percibida. Así, la actitud puede estar orientada hacia el resultado, valoración referida al éxito o el fracaso y también puede darle más importancia a la propia vivencia de la práctica, orientada al proceso.

Por otro lado, el punto de partida para conocer las relaciones entre la actividad física y la salud no son sus características objetivas, sino los gustos y las preferencias de las personas y los grupos que la practican (Pérez Samaniego y Devís, 2004). En este sentido, la percepción de satisfacción y una valoración positiva de el alumnado por la práctica de actividad físico-deportiva, se relaciona con un clima de autonomía y responsabilidad en el aula de Educación Física (Cervelló y cols., 2004; Duda, 2001; Jiménez, 2004; Roberts, 2001).

La perspectiva de una educación física orientada al bienestar que proporcione satisfacción personal en su realización se plantea desde la percepción subjetiva de la salud como aspecto vinculado al proceso de práctica, como el autoconocimiento, las relaciones interpersonales y la diversión (Pérez Samaniego y Devís, 2003). Es decir, el conocimiento de la práctica se establece como una posible relación entre la actividad física y la salud. Por ello, el alumnado que pueden evaluar sus propios conocimientos pueden formar un significado más certero de las características de la actividad física relacionada con la salud.

El fomento de un estilo de vida basado en la valoración adecuada de los hábitos de práctica físico-deportiva en condiciones óptimas surge a partir de la reflexión que el alumno hace de su práctica

y constituye no sólo un objetivo de la enseñanza sino que debe estar presente en todos aquellos procesos que configuran la vida diaria del aula de educación física donde el alumno se ve inmerso. La organización de las tareas y los agrupamientos, la utilización del tiempo de clase, las expectativas que la práctica despierta en el alumno, la satisfacción, el compromiso, el esfuerzo, la evaluación de la práctica y las interacciones con los miembros del aula. Todos estos aspectos del quehacer diario conviven con el comportamiento psicológico del alumno, interrelacionando el contexto de procedencia social y cultural con el que se manifiesta en el aula.

Por otro lado, autores como Roopnarine, Hossaine, Gill y Brophy (1994) destacan la importancia de la realidad social, cultural y económica del alumnado en la construcción de ambientes de aprendizaje que fomenten un estilo de vida donde la salud cobra importancia. Parece que el impacto del entorno próximo al niño, familia, compañeros y medios de comunicación delimita una identidad cultural que valora de forma diferente las virtudes de una comunidad. Así, la actividad lúdica es el resultado de participar en un ambiente cultural o subcultural específico (Hernández Álvarez y cols., 2004). Por lo tanto, el alumno presenta unos conocimientos e indicadores de autonomía, de competencia y de relación con los iguales, que ha construido en otros contextos diferentes al aula.

Cómo procurar que el alumno vaya transformando la información para promover un uso apropiado de los conocimientos requerirá trabajar la toma de decisiones para desarrollar la autonomía. Ello, se relaciona con el desarrollo de la capacidad de autoevaluarse que deberá ser instruida mediante la enseñanza del proceso. Al alumno se le plantea la posibilidad de que manifieste lo que pretende alcanzar o desea conseguir a través de la elección de conductas motoras que él planifica y posteriormente ejecuta, cediéndole autonomía para que emita un juicio sobre su acción, mostrando a través del diálogo la impresión que tiene de sus realizaciones. A cada individuo le corresponde una conducta personal que es fruto de su interacción con los diferentes contextos donde se relaciona. De tal forma, que permitir al alumno que tome decisiones sobre sus acciones y justifique sus comportamientos es proporcionarle iniciativas para que disponga de sí mismo rigiendo sus propios intereses mediante el poder que ejerce. Autores como Albiñana y cols. (2000) y un estudio con preadolescentes de Markey y cols. (2001) apuntan hacia las relaciones que pueden existir entre las características personales y la elección de una conducta saludable.

La enseñanza debe proporcionar oportunidades para que los sujetos aprendan a controlar la personalidad, autorregulando sus actuaciones. Con estas pretensiones, la apoyo a la autonomía en la evaluación muestra las diferencias individuales proporcionando un buen escenario para que el discurso sobre el control individual promueva hábitos saludables. En este sentido, dotar al alumno de las estrategias necesarias para escuchar lo que tiene que decir es sumergirlo en experiencias en las que puede tomar decisiones sobre como ha organizado el tiempo de clase y lo que piensa de ello, esperando que repercuta en la distribución futura de su tiempo libre, haciendo válida la hipótesis de Sallis y Mckenzi (1991) donde recogían que la participación en actividades físicas de los niños en edad escolar aumenta la probabilidad de seguir participando en tales actividades cuando sean adultos. En consecuencia, los obstáculos que presentan la falta de concordancia y coordinación entre el contexto social y educativo apuntan hacia un cambio en los planteamientos de enseñanza de la educación física escolar para que la escuela pueda contribuir al aprendizaje de la salud y la calidad de vida.

Así, Kemmis y Fitzclarence, (1986) señalaban que el interés por la educación es la autonomía y el derecho a ejercer la libertad racional permitiendo a las personas liberarse de las formas coercitivas que las relaciones dentro del contexto social de referencia tienen en la acción humana. Es lo que Freire, (1972) describía como la necesidad de crear un proceso de concienciación que prepare a las personas para luchar contra los obstáculos de su humanización. La búsqueda de equilibrio en las estrategias que involucran tanto a alumnos como educadores y padres en la participación de actividades físicas para encontrar canales que comuniquen los diferentes contextos de referencia del alumno podría transformar los diferentes puntos de vista para llegar a puntos de encuentro, en este camino se encuentran las estrategias basadas en la apoyo a la autonomía al alumno y la construcción de un modelo evaluador que permita a el alumnado dar a conocer sus experiencias de referencia para

que a través de la participación en las actividades de evaluación se pueda afrontar la modificación de creencias y hábitos relacionados con la salud.

Desde la perspectiva ecológica, la salud es una responsabilidad personal fruto del contexto y de las condiciones individuales. Un proceso evaluador basado en el apoyo a la autonomía al alumno permite la libertad para elegir los niveles de eficacia que se van a llevar a cabo en el desarrollo de las tareas. Los estudios de Yonemura, Fukugusako, Yoshinaga y Takahashi (2003) concluían afirmando que cuando el alumnado participaba en la evaluación de la efectividad de su habilidad, mostraban un mayor compromiso hacia el aprendizaje.

Cómo repercute este compromiso en el autoconcepto físico, en la percepción de autoeficacia y en la realización de actividades. Será una cuestión que explicaría la potenciación de las capacidades del individuo para afianzar su autoconfianza en la práctica de actividades físicas

A este respecto Schempp (1981) atendiendo a los resultados encontrados en la comparación de dos modelos de enseñanza uno vertical y otro horizontal apuntaba que permitir al alumno participar en la toma de decisiones desarrollaba en los estudiantes del grupo de enseñanza horizontal un autoconcepto más saludable, necesitando el estudio diferenciar si la edad afectaba de igual manera en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva el sentimiento de autoeficacia y competencia como predictor más fuerte del autoconcepto físico (Allison y cols., 1999) se vería afectado según la participación que el alumnado tuviera en las decisiones de aula. En este sentido, Serrano y cols. (2000) señalan como beneficio de la práctica de actividad física desde el punto de vista psicológico, la mejora del autoconcepto, la autoestima y la función intelectual, siendo éstas sensaciones de bienestar necesarias para la autoconfianza, la motivación de los niños hacia la práctica de actividad física y para que se manifiesten actitudes orientadas hacia la salud.

PARTE EMPÍRICA

1. OBJETIVOS

- 1.1.** Determinar la relación existente entre las variables independientes objeto de estudio: edad del alumnado, género y frecuencia de práctica deportiva con las actitudes hacia la educación física relacionada con la salud.
- 1.2.** Observar la influencia de los hábitos de práctica físico-deportiva en alumnado de primaria con el fin de contrastar las actitudes hacia la educación física.
- 1.3.** Describir la predisposición de los escolares participantes en función del modelo de enseñanza utilizado (apoyo a la autonomía) a valorar las actitudes relacionadas con la salud en educación física tanto hacia el resultado como en el proceso.
- 1.4.** Concienciar al alumnado de los beneficios que aportan para la salud la incorporación de una actitud adecuada proponiendo estrategias para su continuación en la adolescencia.

2. HIPÓTESIS

- 2.1.** Existirá una relación positiva y significativa entre la salud de los escolares y los hábitos saludables de la práctica de actividad físico-deportiva.
- 2.2.** El alumnado que mejor percepción tienen sobre su salud serán aquellos que muestran una menor actitud hacia el resultado.
- 2.3.** El alumnado que más valoran los beneficios producidos por la puesta en marcha de los hábitos saludables serán los que mantienen estas conductas durante más tiempo, llegando a incluirlas como parte de su rutina cotidiana.

I. METODOLOGÍA

1. MUESTRA

La investigación se ha realizado con un total de 112 sujetos de edades comprendidas entre los 11 y 12 años, siendo la media de edad 11.17 años (DT =.42). El alumnado que está escolarizado en sexto curso de enseñanza Primaria, pertenece a varios centros públicos de la Región de Murcia. La muestra está dividida en dos grupos experimentales con 49 alumnos de ambos géneros para cada grupo, grupo 1 (12 niñas y 16 niños), grupo 2 (11 niñas y 18 niños) y dos grupos control, grupo 3 (13 niñas y 14 niños) y grupo 4 (13 niñas y 15 niños). Todos estos escolares se pueden considerar de una clase social media-baja. Los grupos se ubicaron en centros educativos diferentes, un centro para cada grupo experimental y otro para cada grupo control.

El criterio de selección de la muestra ha estado condicionado por las características del grupo experimental, se suponía que dicho grupo nunca había dado clase con una metodología de evaluación participativa. Respecto al grupo control se tuvo en cuenta, por un lado, que fuera un grupo con experiencia en el uso de la evaluación centrada en el maestro a lo largo de la enseñanza Primaria y, por otro, que el contexto social de referencia, fundamentalmente en cuanto a las características de ubicación de los barrios se refiere, fueran similares. Los centros se encuentran más o menos cerca unos de otros.

Destacar que tanto los centros de enseñanza a los que se acudió, como los maestros de educación física de los cursos requeridos, y el alumnado matriculados en los mismos, participaron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

La autorización para llevar a cabo el estudio fue dada por las direcciones de los centros escolares, los padres del alumnado y los maestros del área en cuestión de los cursos propuestos para la investigación. El alumnado fue informado del propósito del estudio y de su derecho a elegir voluntariamente su participación o no en dicha investigación.

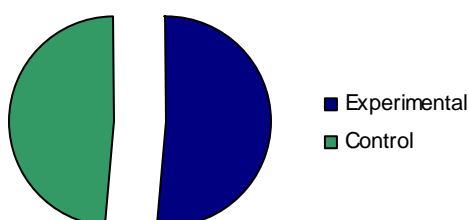
En las tablas 1, 2, 7 y 12 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a las variables grupo, edad, género y frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de la muestra general.

En este sentido, en la tabla 1, figura 1, podemos observar que de los 112 sujetos que componen la muestra de estudio, el 51% pertenece al grupo experimental y el 49% al grupo control.

Tabla 1. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Grupo de los sujetos.

Grupo	Frecuencias	Porcentajes
Experimental	57	51.0
Control	55	49.0
Total	112	100.0

Figura 1. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Grupo de los sujetos.

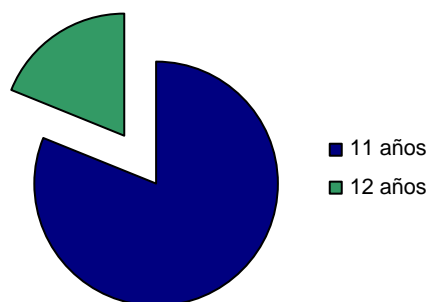


En la tabla 2, figura 2 observamos que la muestra total se divide en un 81.2% de alumnos de 11 años y un 18.8 de alumnos de 12.

Tabla 2. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Edad de los sujetos.

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	86	81.2
12 años	26	18.8
Total	112	100.0

Figura 2. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Edad de los sujetos.

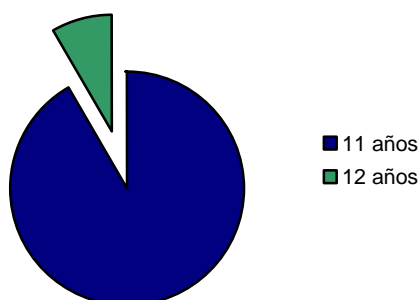


En las tablas 3, 4, 5 y 6 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a la variable edad de el alumnado de los grupos control y experimental. Así, en la tabla 3, figura 3 observamos como el primer grupo experimental está formado por un 91.7% alumnos de 11 años y 8.3% de 12 años.

Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo experimental: Edad de los sujetos.

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	24	91.7
12 años	4	8.3
Total	28	100.0

Figura 3. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo experimental: Edad de los sujetos.

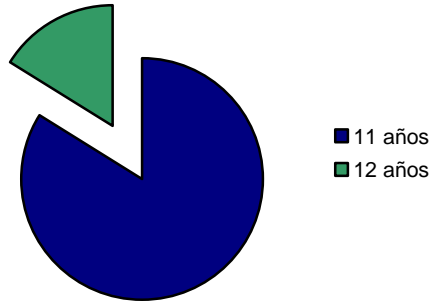


En la tabla 4, figura 4 observamos que la muestra del segundo grupo experimental se divide en 84% de alumnos de 11 años y un 16% de alumnos de 12 años.

Tabla 4. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Edad de los sujetos.

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	25	84.0
12 años	8	16.0
Total	33	100.0

Figura 4. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Edad de los sujetos.

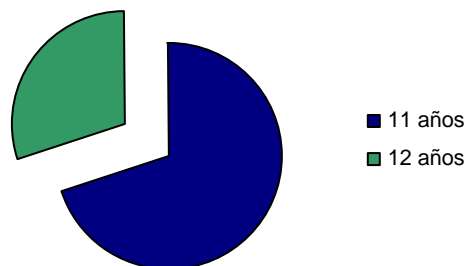


En la tabla 5, figura 5 observamos que la muestra del primer grupo control se divide en 69.6% de alumnos de 11 años y un 30.4% de alumnos de 12 años.

Tabla 5. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo control: Edad de los sujetos.

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	18	69.6
12 años	9	30.4
Total	27	100.0

Figura 5. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo control: Edad de los sujetos.

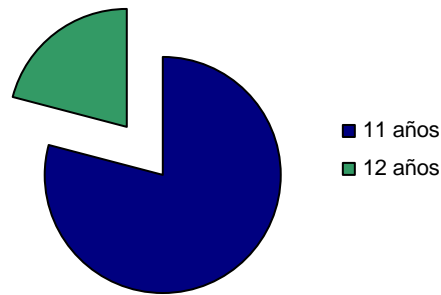


En la tabla 6, figura 6 observamos que la muestra del segundo grupo control se divide en 74.1% de alumnos de 11 años y un 25.9% de alumnos de 12 años.

Tabla 6. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo control: Edad de los sujetos.

Edad	Frecuencias	Porcentajes
11 años	21	79.2
12 años	7	20.8
Total	28	100.0

Figura 6. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo control: Edad de los sujetos.

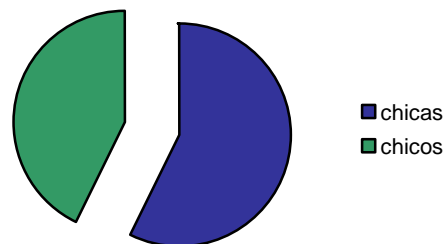


En la tabla 7, figura 7 observamos como de los 112 sujetos que componen la muestra, 63 pertenecen al género masculino y 49 al género femenino, siendo el porcentaje de hombres del 57.3% y el de mujeres del 42,7%.

Tabla 7. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género de los sujetos.

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	63	57.3
Chicas	49	42.7
Total	112	100.0

Figura 7. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Género de de los sujetos.

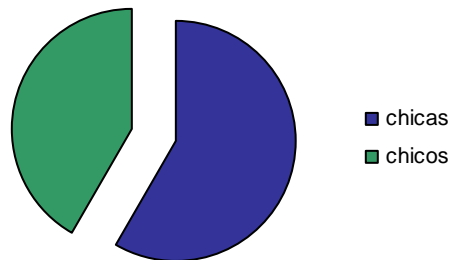


En las tablas 8, 9, 10 y 11 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a la variable género de el alumnado de los grupos control y experimental. Así, en la tabla 8, figura 8 observamos como el primer grupo experimental está formado por un 58.3% alumnos y 41.7% de alumnas.

Tabla 8. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo experimental: Género de los sujetos.

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	16	58.3
Chicas	12	41.7
Total	28	100.0

Figura 8. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo experimental: Género de los sujetos.

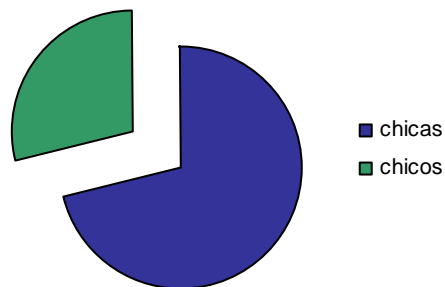


En la tabla 9, figura 9 observamos como el segundo grupo experimental está formado por un 64% de alumnos y 36% de alumnas.

Tabla 9. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Género de los sujetos.

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	18	64.0
Chicas	11	36.0
Total	29	100.0

Figura 9. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Género de los sujetos.

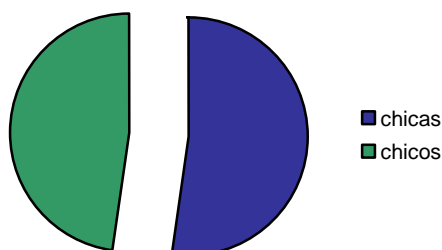


En la tabla 10, figura 10 observamos como el primer grupo control está formado por un 52.2% alumnos y 47.8% de alumnas.

Tabla 10. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo control: Género de los sujetos.

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	14	52.2
Chicas	13	47.8
Total	27	100.0

Figura 10. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo control: Género de los sujetos.

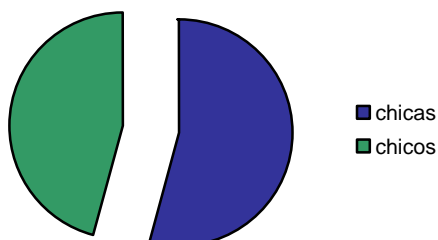


En la tabla 11, figura 11 observamos como el segundo grupo control está formado por un 54.2% de alumnos y 45.8% de alumnas.

Tabla 11. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo control: Género de los sujetos.

Género	Frecuencias	Porcentajes
Chicos	15	54.2
Chicas	13	45.8
Total	28	100.0

Figura 11. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo control: Género de los sujetos.

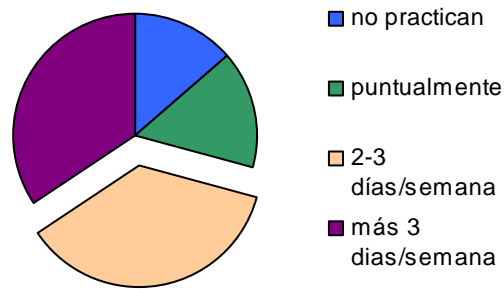


La tabla 12, figura 12 muestran los porcentajes de frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen la muestra de la investigación. El 13.5% afirma no practicar actividad física, el 15.6% practica puntualmente, el 36.5% practica 2-3 días a la semana y el 34.4% lo hace más de 3 días a la semana

Tabla 12. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	17	13.5
Puntualmente	19	15.6
2-3 días/semana	39	36.5
Más de 3 días/semana	37	34.4
Total	112	100.0

Figura 12. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.

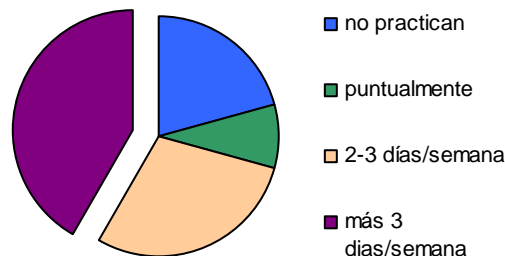


En las tablas 13, 14, 15 y 16 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a la variable frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar del alumnado perteneciente a los grupos control y experimental. La tabla 14 figura 14 muestra los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen el primer grupo experimental. El 20.8% afirma no practicar actividad física, el 8.3% practica puntualmente, el 29.2% practica 2-3 días a la semana y el 41.7% lo hace más de 3 días a la semana.

Tabla 13. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo experimental: Frecuencia de práctica físico-deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	7	20.8
Puntualmente	4	8.3
2-3 días/semana	9	29.2
Más de 3 días/semana	12	41.7
Total	28	100.0

Figura 13. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo experimental: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.

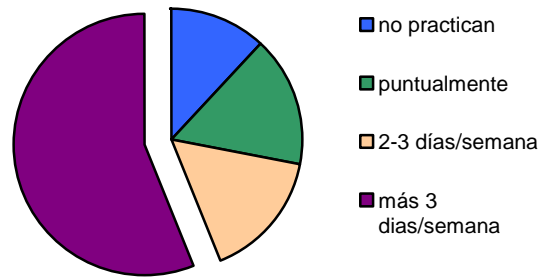


La tabla 14, figura 14 muestra los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen el segundo grupo experimental. El 12% afirma no practicar actividad física, el 16% practica puntualmente, el 16% practica 2-3 días a la semana y el 56% lo hace más de 3 días a la semana.

Tabla 14. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	5	12.0
Puntualmente	6	16.0
2-3 días/semana	6	16.0
Más de 3 días/semana	16	56.0
Total	29	100.0

Figura 14. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo experimental: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.

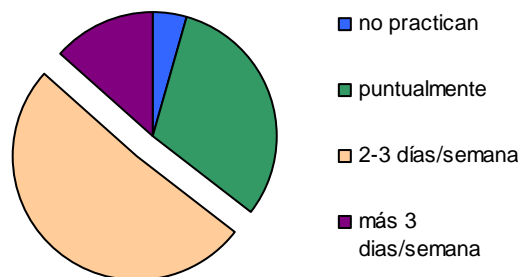


La tabla 15, figura 15 muestran los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen el primer grupo control. El 4.3% afirma no practicar actividad física, el 30.5% practica puntualmente, el 52.2% practica 2-3 días a la semana y el 13% lo hace más de 3 días a la semana.

Tabla 15. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del primer grupo control: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	3	4.3
Puntualmente	9	30.5
2-3 días/semana	14	52.2
Más de 3 días/semana	5	13.0
Total	27	100.0

Figura 15. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del primer grupo control: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.

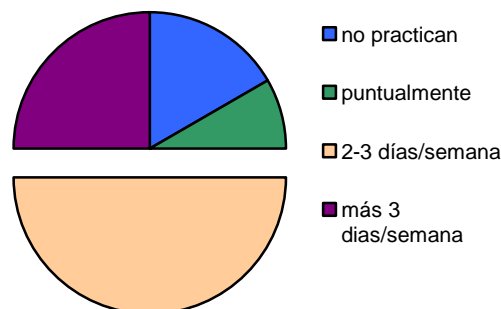


La tabla 16, figura 16 muestran los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componen el segundo grupo control. El 16.7% afirma no practicar actividad física, el 8.3% practica puntualmente, el 50% practica 2-3 días a la semana y el 25% lo hace más de 3 días a la semana

Tabla 16. Distribución de frecuencias por categoría de la variable del segundo grupo control: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No Practican	6	16.7
Puntualmente	4	8.3
2-3 días/semana	14	50.0
Más de 3 días/semana	8	25.0
Total	28	100.0

Figura 16. Distribución de porcentajes por categoría de la variable del segundo grupo control: Frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos.



2. INSTRUMENTOS

2.1. Variables medidas y descripción del instrumento utilizado

A continuación, se presentan las variables dependientes que se pretenden analizar y una descripción de los factores que componen el instrumento empleado en el presente estudio.

2.1.1. *Cuestionario de Actitud hacia la Actividad Física relacionada con la Salud (CAAFS)*

El cuestionario fue utilizado para conocer si la práctica de actividad física relacionada con la salud en los grupos donde se producía una intervención basada en la apoyo a la autonomía producía actitudes orientadas al proceso de dicha práctica o al resultado, respecto a los grupos cuya intervención se circunscribía a la enseñanza tradicional (anexo I). El instrumento fue creado por Pérez Samaniego y Devís (2004), basado en la Teoría del Intento (TOT) defendida por Bagozzi y Kimmel (1995). El instrumento intenta diferenciar la actitud hacia el éxito y el fracaso (valoraciones referidas a resultados) y la actitud referida al proceso (sensaciones o razonamientos que se producen mientras se intenta alcanzar el resultado deseado). La TOT sugiere que las actitudes deben ser consideradas en función del tipo de consecuencia que se espera de su conducta.

El instrumento consta de dos subescalas, una referida a la actitud al proceso, compuesta por nueve ítems, que presenta un coeficiente alpha de Cronbach de .74. La subescala de actitud hacia el proceso queda organizada por las dimensiones actitudinales de gratificación, continuidad, adecuación autonomía y seguridad y la segunda subescala referida a la actitud al resultado está formada por doce ítems, presenta un coeficiente alpha de Cronbach de .83. Esta subescala la forman las dimensiones actitudinales que hacen referencia a la importancia de la apariencia corporal, la victoria, el rendimiento y la obsesión por el ejercicio.

La realización del cuestionario por el alumnado determinó una fiabilidad no adecuada en el factor "actitud al proceso" no obteniendo los valores mínimos aconsejados, mientras que en el factor "actitud al resultado" la fiabilidad fue adecuada, eliminando el ítem 9 "hago actividad física fundamentalmente por que deseo mejorar mi forma física". Este ítem no presentaba una correlación adecuada respecto al resto de ítems que componen el factor y su eliminación incrementaba la fiabilidad.

La utilización del cuestionario pretende aportar información sobre las actitudes que presentan el alumnado analizados en su afiliación a un estilo de enseñanza donde se cede autonomía al alumno

respecto de aquellos que no trabajan bajo técnicas de evaluación participativas.

Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y respondían a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban entre 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, y 100, valor correspondiente a totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba.

2.1.2. Variables Sociodemográficas

Al inicio del instrumento establecimos una serie de variables sociodemográficas con el fin de medir las características del alumnado asociadas a su entorno personal y a su carácter demográfico. Entre las variables que analizamos se encuentran: edad del alumno, género del alumno (hombre o mujer), gusto por la educación física (si gusta o no gusta), nivel de práctica deportiva fuera del horario escolar (si practica o no practica) y frecuencia de dicha práctica deportiva (puntualmente, 2-3 días a la semana o más de 3 días a la semana), aclarando que por deporte se entiende a toda actividad tanto física (aeróbic, clases de baile, etc.), como deportiva (fútbol, baloncesto, natación, etc.) que se realice fuera del horario escolar.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se desarrollo durante el curso escolar 2008/09 y podemos diferenciar las siguientes fases.

3.1. Fase Inicial

En un primer momento, seleccionamos la muestra objeto de estudio, teniendo en cuenta que el alumnado de sexto curso de Primaria participante no haya tenido contacto en ninguna de las asignaturas con una metodología donde se cediera autonomía al alumno tanto en el resultado como en la preparación del proceso de la evaluación. Para ello, nos entrevistamos con el maestro de educación física de los centros donde establecimos los grupos control y los grupos experimentales.

Los docentes que accedieron a investigar con nosotros formaban parte de la plantilla definitiva con varios años de antigüedad en el centro y en el cuerpo de maestros. El método de trabajo predominante en sus clases estaba centrado en los estilos tradicionales, aprendizajes repetitivos, asignación de tareas, modificación del mando directo, enseñanza recíproca, la individualización y los estilos socializadores. El desarrollo de las tareas de clase se realizaba por mandato del maestro, basado en la reproducción del conocimiento o en los estilos reproductivos, permitiendo tomar decisiones al alumnado en la fase de impacto.

La delegación de autonomía dentro del aula se reducía básicamente a la recogida de material, en ocasiones a la organización de los grupos y la realización de juego libre en momentos puntuales del trimestre. Mientras, los investigadores de los grupos experimentales había iniciado contactos teóricos y puesto en funcionamiento en cursos anteriores programaciones con una metodología participativa donde el alumno intervenía en su propio proceso de aprendizaje y de enseñanza a partir de planteamientos compartidos en momentos concretos del desarrollo de la programación, participando en la técnica de enseñanza y teniendo que asumir funciones por delegación no solamente en la toma de decisiones de la evaluación sino también en el desarrollo de las sesiones. Los maestros de los grupos presentan reticencias en este tipo de planteamientos, fundamentalmente por que su experiencia de años en el aula de educación física, con las características contextuales que nuestra área presenta le había enseñado que la manera más eficaz de cómo plantear la tarea al alumno es la que el docente domina, no aventurándose a experimentar con nuevos modelos en los que no confiaba.

La estrecha colaboración y cercanía de los centros facilitó el diseño inicial de la programación.

Durante el mes de Septiembre nos dispusimos a elaborar las unidades didácticas a realizar, acordamos la programación de las sesiones (tabla 17), decidiendo sobre los contenidos a tratar, los objetivos de cada sesión y concretando la temporalización para todo el curso escolar, aunque nuestro trabajo se desarrollará hasta el mes de abril. El número de sesiones a realizar por los grupos fue de 48, cada uno de ellos disponía de dos sesiones de una hora de duración a la semana.

Tabla 17. Temporalización de las Unidades Didácticas.

Unidad Didáctica	Trimestre	Nº Sesiones
- Higiene física y salud.	1º	6
- Condición física (CFB).	1º	5
- Cuido mi cuerpo: hábitos saludables (nutrición)	1º	6
- Deporte individual: atletismo.	1º	5
- Juegos alternativos: Floorball, mate, pichi.	1º	5
- Gimnasia deportiva: Giros, trepas, equilibrios. (Cuidado postural).	2º	6
- Deportes adaptados I: Voleibol.	2º	5
- Deportes adaptados II: Baloncesto.	2º	5
- Nuevos deportes: Bádminton.	2º	5
	Total	48

Dos modelos diferentes fueron definidos para abordar los contenidos en el aula, por un lado el grupo de apoyo a la autonomía respecto al alumno en la evaluación, y por otro, un grupo donde dicha autonomía se centraba en el maestro respecto en la evaluación del alumno. Ambos grupos presentaban variaciones sobre el modo en que se mostraba la responsabilidad de la tarea al alumno, para ser coherentes con el programa planteado, no sólo en la apoyo a la autonomía en el resultado de la evaluación sino en el propio proceso de construcción y elección de la tarea, es decir, en el papel que el alumno asumía en la apoyo a la autonomía a lo largo de la evaluación. Mientras el modelo donde esta se cedía al alumno lo hacía de forma progresiva y compartida con el maestro durante el proceso y el resultado de la evaluación, en el modelo tradicional la responsabilidad tanto en el resultado de la evaluación como en la elección de la tarea a lo largo del proceso recaía en el maestro.

Tanto el grupo de apoyo a la autonomía como el control abordaban las mismas tareas centradas en un gran grupo de estilos definidos por la reproducción del conocimiento del maestro (estilos tradicionales, participativos, individualizadores y socializadores) hasta la llegada de las dos o tres últimas sesiones de la unidad, donde mientras el alumnado del grupo control continúan abordando los contenidos bajo los mismos estilos de enseñanza, tomando las decisiones en la fase de impacto, el alumnado del grupo experimental se centran en la necesidad del descubrimiento y en la producción de lo desconocido, utilizando los estilos cognoscitivos y creativos para plantearse sus propias tareas.

3.2. Elaboración del programa de intervención

Diferentes bases teóricas son las que fundamentan el programa que presentamos, como fuente principal el modelo de Hellison (1995) sobre enseñanza de responsabilidad personal y social a través de la actividad física. La estructura organizativa propuesta por Ames (1992) donde el clima del aula se orienta a la tarea, la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1995) y la negociación entre los sistemas de tareas (Siedentop, 1998). Hacemos referencia a los diferentes momentos en los que el alumnado trabaja los contenidos del aula y a cada una de las fases en las que se divide el modelo.

3.2.1. Modelo de apoyo a la autonomía por parte del maestro

3.2.1.1. Enseñanza centrada en el maestro

En el maestro de educación física reside el conocimiento de la asignatura, su finalidad es trasladarlo a el alumnado y plantear las propuestas necesarias para que el alumno genere el conocimiento por él mismo, para ello, selecciona los contenidos que se van a tratar y elabora su programación, construyendo el cuerpo práctico a través de las tareas que se convertirán posteriormente en las experiencias que le llegarán al alumno. Esta construcción de experiencias se define en la llamada unidad didáctica que a su vez consta de sesiones planificadas. En esta unidad el maestro marca sus objetivos, la organización de los contenidos, los procedimientos a seguir, y la metodología a emplear en cada sesión. Intenta que el alumnado sean partícipes de su saber a través de la experiencia que les comunica. Esta primera fase formal tiene al maestro como emisor fundamental de contenidos y al alumnado como receptores.

La utilización de los estilos de enseñanza posibilitará el progresivo apoyo a la autonomía al alumno. Mientras, en las primeras sesiones de la unidad la presentación de la tarea al alumno se realiza a través de los estilos tradicionales, el estilo de práctica basado en la tarea, estilos participativos y socializadores, utilizando la asignación de tareas, la modificación del mando directo y la enseñanza recíproca. El alumnado irá progresivamente pasando de la reproducción de lo conocido al descubrimiento y producción de lo desconocido, utilizando los estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente al alumno y los que favorecen la creatividad. A partir de este momento, existe una clara diferencia con el planteamiento del grupo control mientras éstos continúan teniendo al maestro como centro en la construcción y elección de las tareas para la evaluación, el grupo experimental utiliza las dos o tres últimas sesiones de cada unidad para tomar decisiones acerca de la organización de la unidad didáctica. En la organización de la clase el alumnado se agrupan por intereses similares a los objetivos que ellos quieren conseguir. La construcción de las tareas por el alumno dará cabida a los estilos que fomentan la implicación cognoscitiva del alumno, y los que promueven la creatividad. El maestro abandona su posición directiva para implicar al alumnado en la toma de decisiones de las fases de pre-impacto y post-impacto.

3.2.1.2. Autonomía en la construcción y elección de la tarea.

Una vez recibida la experiencia dirigida, pedimos a el alumnado construyan sus propias sesiones. Es el momento de crear y fomentar los estilos cognoscitivos. El progresivo apoyo a la autonomía se relaciona con una concepción de la habilidad orientada a la tarea donde el éxito viene definido por el dominio de la tarea, el esfuerzo y el progreso personal.

Este momento pretende establecer relaciones de confianza entre el alumno y el maestro. El maestro forma grupos de enseñanza cooperativa y permite al alumnado plantear sus propias tareas en relación al contenido que les ofrece, discutiendo lo que pretende con las tareas elegidas, intenta que el alumnado sientan la clase como algo personal. Para ello el maestro distribuye una ficha donde el alumno hace referencia escrita a tres momentos diferentes.

- ¿Qué conocía de esta lección antes de empezar?
- ¿Qué quiero conseguir con la lección?
- ¿Qué ha conseguido después del trabajo realizado?

El maestro pide a el alumnado rellenen los dos primeros puntos y lee los objetivos que éstos plantean, después somete los objetivos planteados a discusión. Aquí, clarifica ideas con el alumnado, ellos explican al maestro como quieren conseguir sus metas y ajustamos las ideas de el alumnado a situaciones razonables si se plantean metas inalcanzables o fuera de lugar, dialogamos sobre los contenidos de la lección a partir de los objetivos que el alumnado se plantean, y sometemos lo escrito al proceso de la razón.

El maestro puede sugerir la organización de la clase en función de la similitud de objetivos, individual si el objetivo planteado no lo ha sugerido otro alumno, parejas o grupos si hay relación entre los objetivos planteados por el alumno y otros compañeros. Esta organización de la clase,

también puede ser planteada por el alumno. El maestro se presenta como mediador de las estrategias de aprendizaje que conducen al alumno al conocimiento. Del mismo modo, el maestro visualiza desde fuera el sistema de tareas de organización, el de aprendizaje y el de interacciones sociales de el alumnado, interviniendo en los grupos con un feed-back específico o permitiendo que este sea dado por el encargado de cada grupo o pareja. Es esta una fase de negociación de los sistemas de tareas donde la responsabilidad es compartida por alumno y maestro. En base a crear un sistema de responsabilidad el alumnado firmarán al término de la primera unidad didáctica un contrato, el cual, será redactado por escrito en su cuaderno de clase.

El alumno se compromete a actuar con sinceridad en la nota que él cree que tiene en las lecciones que trabajamos en clase. Además, también se compromete a tener en cuenta lo que ha aprendido y ha conseguido con las tareas creadas por él, por su grupo y las que el maestro ha mandado para la evaluación. Al mismo tiempo el maestro se compromete a hacer constar en el boletín de calificaciones las notas que el alumno cree que tiene y que se han manifestado con sinceridad respecto de lo que piensa de su actuación en clase.

A partir de este momento, el alumno deberá utilizar su cuaderno para construir por escrito las sesiones que enseñará al maestro y que pondrá en juego en el aula. Comienza el tiempo de práctica del alumnado para llevar a cabo lo que se han propuesto de la unidad que estamos tratando. El maestro presenta un número determinado de sesiones para este tipo de trabajo, que por regla general suelen ser tres, al final de las cuales el alumnado rellenará el punto tercero de su ficha, la cual entregan al maestro.

Esta fase es importante no sólo porque el maestro dispone de más tiempo para tratar el conocimiento de resultados con el alumnado sino por que se establecen conversaciones individuales, con los grupos que se forman y con los encargados de grupo sobre la necesidad de que los objetivos planteados nos sugieran esfuerzo para llegar a conseguirlos. El maestro pide a los encargados para que éstos a su vez lo hagan saber a los demás alumnos modifiquen sus objetivos si los consiguen con facilidad o los acerquen a sus posibilidades sí pueden llegar a ser desproporcionados, buscando que la percepción de autoeficacia se comparta y negocie con el maestro y miembros del grupo. Este momento se caracteriza por disponer el maestro de más tiempo para llevar a cabo una atención individualizada de los grupos y el alumnado.

3.2.1.3. Asamblea de Evaluación: Responsabilidad personal y social

En esta parte del programa, la participación del alumnado en la evaluación no se basa en la actividad física sino en el diálogo. Solicitamos que nos hablen de lo que han pretendido conseguir y realicen un juicio de aquellos objetivos que se han planteado, les pedimos que evalúen su trabajo en la consecución de lo que se han planteado y lo hagan también del trabajo del compañero. Es decir, pretendemos valorar las actitudes que han mostrado el alumnado hacia la práctica en la autoevaluación. El valor principal de nuestra intervención reside en la responsabilidad que pedimos al alumno asuma para consigo mismo (responsabilidad personal) y que muestre respeto por las consecuencias de las decisiones que él tiene que tomar cuando afecten a sus compañeros. El alumno tiene que negociar los conflictos que surgen en el aula, tiene que defender oralmente lo que manifiesta ante el maestro, los compañeros y posteriormente ante sus padres o tutores (responsabilidad social).

Para facilitar el trabajo de autoevaluación del alumno y de los compañeros, el maestro facilita unas fichas donde a través de la nomenclatura (S: sobresale; P: Progresa; N: Necesita más práctica), se evaluarán cada uno de los ítems, utilizando la nomenclatura (PA: progresa adecuadamente y NM: necesita mejorar), para emitir el resultado general. Este trabajo de reflexión colectiva de maestro-alumnos y padres se basa en la utilización de la evaluación compartida dentro del aula de educación física como elemento necesario para recordar la importancia que en nuestro programa de intervención tiene la ética dialógica (Escámez, 1996).

Utilizamos dos sesiones al final del trimestre para realizar las asambleas, empleando 60 minutos

en cada una de ellas. El maestro, que ha facilitado al alumno dos fichas pretende con la primera que el alumno evalúe su trabajo según los ítems que se presentan, y con la segunda evalúe al compañero según los turnos de intervención de cada alumno, mostrando especial interés a lo que tienen que decir los miembros del grupo del alumno que se evalúa. En este momento la asamblea se convierte en un lugar de debate donde maestro, alumno y compañeros conversamos sobre el trabajo empleado en la resolución de los objetivos, sobre el grado de asimilación de los contenidos y sobre el grado de cumplimiento de las normas que maestro y alumnos han establecido en la asignatura.

En esta fase conviene recordar el contrato que maestro y alumno establecieron al principio de curso en donde el alumnado refleja su opinión sobre el trabajo que hacen en grupo. El maestro se compromete a reflejar en el boletín informativo para los padres en el apartado correspondiente a la evaluación del alumno, la calificación que éste cree que tiene. El alumno se compromete a actuar con sinceridad y esfuerzo.

3.2.2. La intervención en el grupo de enseñanza tradicional

La intervención en el grupo de enseñanza tradicional siguió un formato similar al grupo experimental en la fase formal para todo el desarrollo de las sesiones y de la programación. Cada lección consistía en diez minutos de calentamiento, treinta y cinco minutos de práctica de tareas y quince de vuelta a la calma, utilizadas para realizar estiramientos y asearse. La elección de las tareas a realizar en cada una de las partes de la sesión era decisión del maestro. El proceso de instrucción de la tarea se daba al grupo completo más que a pequeños grupos. Los escolares no asumían responsabilidades en el sistema de tareas, la organización, el aprendizaje o la evaluación. Los objetivos de las sesiones y de las unidades didácticas fueron programados por el maestro, proporcionando las actividades que deberían generar éxito al alumno, no permitiendo al alumno la programación de la práctica.

4. PROCEDIMIENTO

Ha sido necesario un estricto seguimiento disgregado en sucesivas etapas para el correcto cumplimiento de los objetivos planteados. En la primera etapa se realiza una toma de contacto con los centros docentes escogidos de modo que se contacta con el director o jefe de estudios y con el maestro en cuestión de educación física. Una vez se le explica a ambos la finalidad del estudio y sus principales objetivos se proceden a establecer una fecha para administrar el cuestionario al alumnado previo consentimiento de los padres avisados a través de una circular informativa. En este estudio pretendíamos establecer los efectos que los programas de apoyo a la autonomía tenían de el alumnado a través de la comparación entre grupos pertenecientes a sexto curso de educación primaria que habían participado durante un curso escolar en dichos programas (grupo experimental) y los que no habían participado (grupo control). Para ello, establecimos dos grupos experimentales en centros públicos de la Región de Murcia, donde se apoyaba la autonomía con el alumnado en la toma de decisiones de la evaluación tanto en el proceso como en el resultado final o calificación y dos grupos control también en centros públicos ubicados en pedanías de la misma zona. La entrevista previa con los maestros de los grupos control nos aseguró que la participación del alumnado en la evaluación del área de educación física se realizaba de una forma tradicional.

Durante el mes de Septiembre acordamos el programa de las actividades a realizar en el curso. Dichas actividades se plasmaron por escrito, recogiendo en cada sesión el objetivo que se pretendía. Los contenidos planificados para los cuatro grupos fueron los mismos, con la diferencia que el grupo experimental a partir de la fase de experiencia dirigida tenía que elaborar sus propios objetivos y contenidos, de los cuales debería responder de su trabajo y esfuerzo para lograrlos en las asambleas de evaluación, mientras al grupo control no se le apoyaba la autonomía en la programación de las actividades de aula, ni tampoco en la toma de decisiones de la evaluación. El alumnado del grupo

control recibían las sesiones en las que el maestro era el emisor fundamental de información y el alumnado intentaban reproducir lo planificado para ellos, por el contrario, el maestro en el grupo de apoyo a la autonomía después de la fase de experiencia dirigida actuaba utilizando el estilo de autoenseñanzas, aquí el alumnado tenían que crear las clases y convertirse en protagonistas principales de lo que habían creado.

Aunque el programa comenzó a aplicarse en octubre de 2008 y abarcó hasta finales de abril de 2009. El alumnado fue informado de la participación en un estudio para conocer lo que pensaban acerca de las frases que se citaban en el cuestionario, pero no fueron informados de los propósitos exactos de la investigación. El cuestionario se administraba a el alumnado al comienzo de la sesión, se explicaba la forma de rellenarlo, se atendían las dudas que pudieran surgir y se dejaba un tiempo para que fuera cumplimentado, así, tres veces para cada grupo, en sesiones diferentes. La primera sesión, se rellenó antes del comienzo del programa (pre-test), la segunda una vez concluido este (post-test) y la tercera pasados casi dos meses (retención) con el fin de contrastar los aprendizajes que el alumnado han interiorizado tras la aplicación del programa. Los escolares fueron animados a ser honestos en sus respuestas y se les informó de su confidencialidad.

En este sentido, y para que la presencia del maestro de educación física no fuera coercitiva en el momento de rellenar los cuestionarios, estos fueron administrados por los investigadores principales leyendo y explicando detenidamente las frases que el alumnado tenían que comprender para eliminar que todos tuvieran igual comprensión de la lengua española.

Una vez recogidos en cada una de las tomas los cuestionarios del estudio nos dispusimos al análisis de datos.

Finalmente, se reúne al director o jefe de estudios, así como al maestro de educación física para agradecerles su colaboración e informarles de su accesibilidad a los resultados obtenidos con la investigación.

II. RESULTADOS

1. ANÁLISI DE DATOS

En este apartado presentamos los análisis estadísticos realizados en nuestra investigación.

1.1. Propiedades psicométricas

El cuestionario de actitudes del alumno hacia la actividad física relacionada con la salud (CAAFS) está formado por dos factores, actitud al proceso con un alpha de Cronbach en el pre-test de .51, en el post-test .48, en la retención de .56 y un alpha final de .53, desaconsejados al no llegar a una saturación mínima (Nunnally y Bernstein, 1994). Presenta una media (ver tabla 18) ($M=44.51$, $SD=18.68$). El segundo actitudes al resultado obtiene un alpha de Cronbach en el pre-test de .77, en el post-test de .92, en la retención de .87 y un alpha final de .85. Este factor presenta una media menor que la actitud al proceso ($M=30.69$, $SD=20.16$). Por tanto el factor antes mencionado “Actitudes hacia el proceso” quedará eliminado por no tener un valor alpha válido.

Tabla 18. Coeficientes Alpha de Cronbach y estadísticos descriptivos totales ($M \pm SD$) para las medidas de las variables dependientes en la intervención.

Escala	Factores	M	SD	Pretest α	Postest α	Retención α	Total α
CAAFS	Actitud hacia el resultado	30.69	20.16	.77	.92	.87	.85
	Actitudes hacia el proceso	44.51	18.68	.51	.48	.57	.53

1.2. Análisis de medidas repetidas

En el análisis de medidas repetidas se presentan las posibles diferencias entre cada una de las variables dependientes consideradas en las fases de pre-test, post-test, y retención para cada uno de los grupos por separado y el conjunto total de la muestra. Igualmente, hemos utilizado la prueba de ajuste de Bonferroni para comparar a favor de que grupo se presentan las diferencias encontradas. En relación con las actitudes de el alumnado hacia la actividad física relacionada con la salud, encontramos diferencias significativas en el factor “actitudes hacia el resultado” en el efecto para los dos grupos conjuntamente (ver tabla 19) ($F=87.44$; $p<.001$) entre la medida pre-test ($M=36.82$), post-test ($M=31.73$) y retención ($M=62.30$). Estas diferencias a favor del grupo donde se apoya la autonomía se encuentran entre el pre-test y post-test ($p<.05$) y entre el post-test y la retención ($p<.05$).

Tabla 19. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto conjuntamente ($n=96$).

Variable	M	SD	F	p	
Actitud hacia el resultado	Pre-test	36.85	19.92	87.44	.000
	Post-test	31.73	24.09		
	Retención	62.30	22.69		

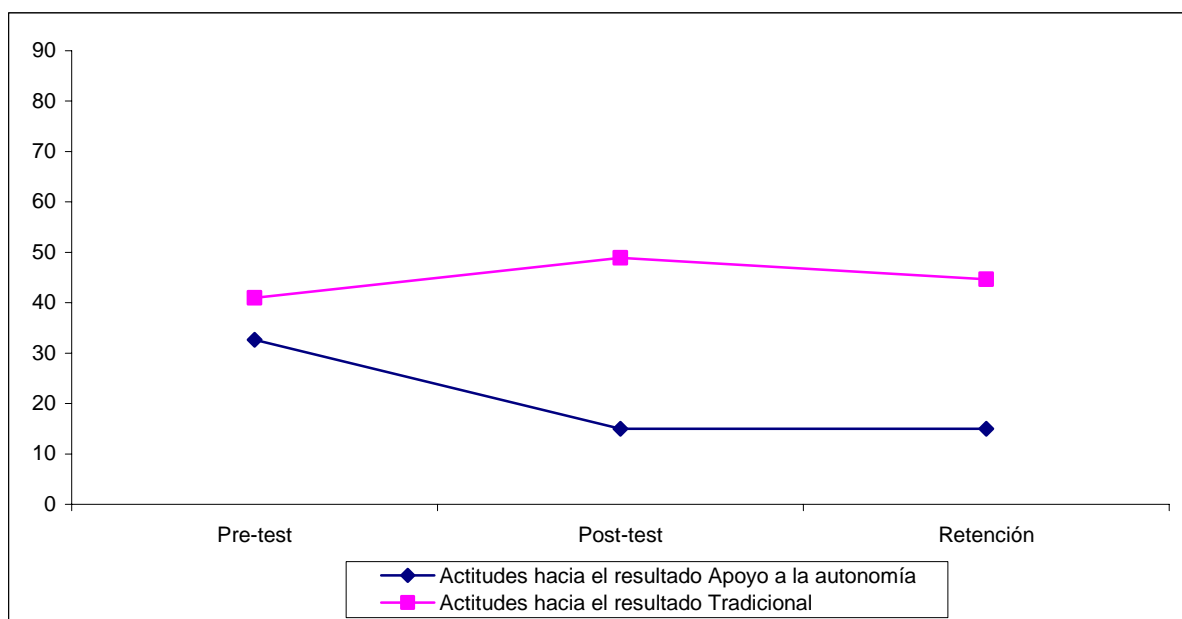
En la comprobación del efecto por grupo encontramos diferencias significativas ($F=44.77$; $p<.001$) (ver tabla 20), mostrando el grupo donde se apoya a la autonomía una media para la intervención pre-test ($M=32.67$), post-test ($M=15.00$) y retención ($M=14.96$) frente al grupo de enseñanza tradicional que mostraba unos valores en el pre-test ($M=40.98$), post-test ($M=48.91$) y

retención (M= 44.62). Estas diferencias se encuentran entre el pre-test y post-test ($p<.001$) y el pre-test y la retención ($p<.001$) a favor del grupo donde se apoya a la autonomía, mientras las diferencias en el grupo de enseñanza tradicional se encuentran entre el pre-test y el post-test ($p<.001$) perdiéndose en la retención ($p>.05$) en contra del grupo.

Tabla 20. Tratamiento multivariado para comprobar el efecto por grupo.

Grupos	Apoyo a la autonomía (n=49)		Tradicional (n=47)		F	p
Variabes	M	SD	M	SD		
Actitud hacia el resultado	Pre-test	32.67	20.22	40.98	18.24	.000
	Post-test	15.00	16.86	48.91	17.72	
	Retención	14.96	15.48	44.62	29.98	

Gráfico 1. Efecto por grupo en las actitudes hacia la actividad física relacionadas con la salud.



III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN

En el estudio de las actitudes hacia la actividad física basadas en la salud, encontramos mayor orientación hacia el resultado en el grupo de enseñanza tradicional de la evaluación. Denominamos actitudes hacia el resultado a la predisposición a valorar la actividad física como medio para conseguir diversas consecuencias socialmente consideradas saludables, entre las que destaca el desarrollo de la condición física, la mejora de la apariencia, la autosuperación y la victoria (Pérez Samaniego y Devís, 2004). Las cuestiones que debemos plantearnos son cómo perciben nuestros alumnos la actividad física que desarrollamos en las clases de educación física. Hacemos referencia a si la frecuencia de la actividad, la intensidad, el rendimiento o el tipo de actividad a realizar se convierten en lo realmente importante para el buen funcionamiento del organismo. Las consecuencias de desarrollar actitudes hacia el resultado en las actividades escolares que guardan relación con la actividad física es confundir la salud más con una meta que se alcanza a través del ejercicio, relegando a un segundo plano las adaptaciones que debe sufrir el organismo, es decir, que se confunde sacrificio con la valoración de las actividades físicas orientadas a la salud. Los programas de participación de el alumnado en la evaluación a través del apoyo a la autonomía pretenden que las sensaciones que transmiten no se caractericen por la victoria, o por la valoración de un estado de salud basado en la apariencia corporal (Toro, 1996). Teniendo en cuenta que el aprendizaje de la autonomía es un proceso de interiorización de actitudes y normas sujetas a progresos y retrocesos, conviene ayudar a los niños a establecer metas alcanzables, enseñando a el alumnado a que diseñen las actividades que les permitan establecer relaciones de equilibrio entre el esfuerzo y el beneficio que producen para la salud (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005), ello contribuye a valorar la actividad física para la salud y el bienestar psicológico. De esta manera y para evitar que el alumnado caiga en modelos adultos de actividad física, se debe promover la autonomía a través de la responsabilidad personal facilitando la interpretación del gusto y el placer en el conocimiento de la actividad física.

Los resultados encontrados en la investigación apuntan a la falta de autonomía cedida al alumnado para valorar las actividades que realizan en el aula como uno de los aspectos que modifica las actitudes hacia la actividad física orientada a la salud. Por tanto podemos afirmar que la hipótesis “El alumnado que mejor percepción tienen sobre su salud serán aquellos que muestran una menor actitud hacia el resultado”, no se cumple porque no existe fiabilidad en el proceso ya que los primeros aumentan su actitud hacia el resultado. Mientras que la hipótesis “El alumnado que más valoran los beneficios producidos por la puesta en marcha de los hábitos saludables serán los que mantienen estas conductas durante más tiempo, llegando a incluirlas como parte de su rutina cotidiana”, si que lo hacen porque en estos existe mayor relación en el tiempo. Por tanto perdurará la motivación y con ella la práctica de actividad física.

En este sentido consideramos que el alumnado que participan en modelos de enseñanza en la que se apoya a la autonomía en la realización de las tareas guiadas por el maestro, donde la posición del maestro se caracteriza por ser menos directiva, orientan sus actitudes en menor medida hacia el resultado de la actividad física relacionada con la salud que aquellos otros cuya capacidad de elegir se encuentra en manos del docente. Estos resultados se acercan a los encontrados por Schemp y cols., (1983) citado por Sicilia (2001) donde el alumnado que participa en un modelo de enseñanza menos directiva desarrollan actitudes más orientadas hacia la salud.

2. Conclusiones

El apoyo a la autonomía al alumnado para que participen en las actividades de evaluación contribuye a que estos perciban las actitudes hacia la actividad física basadas en la salud menos orientadas al resultado. Es decir, lo importante es que el alumnado oriente su actitud hacia el proceso consiguiendo así un disfrute de las sensaciones que se producen practicando actividad física. Pero este

aspecto no se puede confirmar en nuestra investigación, ya que el factor proceso no arroja un valor fiable. Por tanto, concluiremos afirmando que el grupo experimental muestra menos actitudes hacia el resultado que el grupo control. También cabe afirmar que el análisis de retención en alumnado del grupo experimental refleja una mayor valoración de los beneficios producidos por la puesta en marcha de los hábitos saludables. Por tanto, parece que estas conductas se mantienen durante más tiempo en el alumnado que participó en el programa de apoyo a la autonomía, llegando a realizar un aprendizaje comprensivo de las actitudes saludables hacia la actividad física.

IV. PROSPECTIVAS DE FUTURO

Según los resultados y conclusiones obtenidos en los puntos anteriores sugerimos ideas encaminadas a ser utilizadas como punto de partida para iniciar futuras investigaciones que complementen la ahora realizada.

- Se podrían plantear nuevas metodologías que implicasen al alumno más profundamente en su propia formación. De este modo se lograría una mayor motivación y con ello una adquisición de los aprendizajes más significativos y duraderos en el tiempo partiendo siempre de los intereses de el alumnado.
- Abogamos por la necesidad de abordar el tema de la nutrición en edad escolar, proponiendo programas de investigación y su posterior aplicación que ayuden a erradicar el problema de la obesidad infantil cada día más latente en nuestra sociedad.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2007). *Investigación comprueba que ejercicio físico ayuda a mantener la salud mental*. American Journal of Epidemiology, 165 (8), 946 – 954.
- Albiñana, P., y Doménech, F., Sitges, E., y Van-Der Hofstadt, C. J.(2000). Relación entre percepciones de las características de la personalidad y nivel de salud desde la perspectiva del sujeto. *Revista de Psicología de la Salud*, 12 (2), 91-110.
- Allison, K. R., Dwyer, J. J., y Makin, S. (1999). Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. *Health Education and Behaviour*, 26(1), 12-24.
- Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M. (1995). *Oferta frente a demanda*. En: *Teleniños públicos y teleniños privados*. Madrid: De la Torre, 19-23.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Armstrong, N. y Welsman, J. (1997). *Young People and Physical Activity*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagozzi, R., y Kimmel, S. (1995). A comparación of leading theories for the prediction of goal-directed behaviours. *British Journal of Social Psychology*, 34, 127-140.
- Caspersen, C. J.; Pereira, M. A. y Curran, K. M. (2000). *Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age*. Medicine and Science in Sport and Exercise, 32 (5), 1601-1609.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A. y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries a clarifying some misunderstandings. En G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Escámez, J. (1996). Una propuesta de educación en valores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 21-35.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M (2005). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995* (Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores). En J. Durán (Ed.): *El Deporte en la sociedad española (1975-1995)*. Curso de actualización del profesorado del ciclo formativo de grado superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Gaspar de Matos, M.; Simoes, C.; Fonseca, S.; Reis, C. y Canha, L. (1998). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: Facultad de Motricidad Humana.

- González Requejo, A., Sánchez Bayle, M., Arnaiz Rodríguez, J., Asensio Antón, C., Ruiz-Jarabo Quemada, C., Baeza Minués, P. et al. (1995). *Historia familiar, práctica de deporte o tiempo dedicado a ver televisión. ¿Cuál es el mejor predictor de la hipercolesterolemia en niños y adolescentes?*. *An Esp Pediatr*, 42, 337-40.
- González-Gross, M., Ruiz, J. R., Moreno, L. A., De Rufino-Rivas, P., Garaulet, M., Mesana, M. I. y Gutiérrez, A. (2003). *Body composition and physical performance of Spanish adolescents: the AVENA pilot study*. En *Acta Diabetol*, 40 (1) 299-301.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., y Biddle, S (2002). A meta-analytic review of theories of reasoned action and planned behaviour in physical activity: predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Psychology Sport and Exercise*, 24, 3-32.
- Hausenblas, H., Carron, A., y Mack, H. (1997). Application of theories of reasoned action and planned behaviour: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 36-51.
- Hellinson, D. (1995). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández Álvarez, J. L., Velázquez Buendía, R., Alonso Curiel, F. J., Castejón Oliva, I., Garoz Puerta, C., López Crespo, A., López Rodríguez, A. Maldonado Rico, M. R., (2004). *La evaluación en Ecuación Física: Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Grao.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes adolescentes de educación física en Secundaria*. Tesis doctoral. Dir. Dr. Eduardo Cervelló. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Kemmis, S., y Fitzclarence, L. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klesges, R., Shelton, M. y Klesges, L. (1993). *Effects of television on metabolic rate: potential implications for childhood obesity*. *Pediatrics*, 91, 281-6.
- López Calbet, J. A. (2004). *Factores condicionales asociados al rendimiento deportivo en el baloncesto: Antropometría, composición corporal y metabolismo energético*. *Red: revista de entrenamiento deportivo*, 18 (2), 17-24.
- Markey C. N., Ericksen A. J., Markey, P. N., y Tinsley, B. J. (2001). Personality and family determinants of preadolescents' participation in health-compromising and health-promoting behaviours. *Adolescent and Family Health*, 2(2), 83-90.
- Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New Cork: McGraw-Hill.
- Pate, R. (1988). *The Evolving Definition of Physical Fitness*. *Quest*, 40, 174-179.
- Pérez Samaniego, V., y Dévis, J. (2003). La promoción de la actividad física y la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10.
- Pérez Samaniego, V., y Dévis, J. (2003). La promoción de la actividad física y la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10.
- Pérez Samaniego, V., y Dévis, J. (2004). Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 157-173.

- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational process. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Robinson, T., Hammer, L., Killen, J., Kraemer, H., Wilson, D., Hayward, CH. et al. (1993). *Does television viewing increase obesity and reduce physical activity? Cross-sectional and longitudinal analyses among adolescent girls*. *Pediatrics*, 91, 273-80.
- Roopnarine, J. L., Hossain, Z., Gill, P., y Brophy, H. (1994). Play in the East Indian context, En Roopnarine, J. L., Jhonson, J. E., Hooper, F. H. (Eds.), *Children´s play in diverse cultures*. New York: State University of New York Press.
- Sallis, J.F., y McKenzie, T.L. (1991). Physical education´s role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137. En J. Devís y C. Peiró. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada. Aljibe.
- Schempp, P., Cheffers, J., y Zaichkowsky, L.D. (1983). Influence of decision making on attitudes, creativity, motor skills and self concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 183-189. En Sicilia (Ed.), *La investigación de los estilos de enseñanza en Educación Física: un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Serrano, M. A., Salvador, A., González-Bono, E., Martínez-Sanchis, S., y Costa, R. (2000). Bienestar psicológico, equilibrio hormonal y características de personalidad en el binomio actividad física-salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 12(2), 3-13.
- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física: Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona. Inde.
- Taras, L., Sallis, F., Patterson, L., Nader, R. y Nelson, A. (1989). *Television´s influence on children´s diet and physical activity*. *J Dev Behav Pediatr*, 10, 176-80.
- Telama, R. y Yang, X. (2000). *Decline of physical activity from young to young adulthood in Finland*. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32 (5), 1617-1622.
- Tojo, T. (1990). *Televisión y salud infantil. El papel del pediatra y la Pediatría*. *An Esp Pediatr*, 33, 188-96.
- Toro, V. (1996). *El cuerpo como delito*. Barcelona: Ariel.
- Villa, G. (2008). *La escasa actividad física y deportiva escolar genera, más que la mala alimentación, sobrepeso, obesidad infantil y riesgo de síndrome metabólico*. Citado en prensa.
- Wong, ND., Hei, TK., Qaqunday, PY., Davidson, DM., Bassin, SL. y Gold, KV. (1992). *Television viewing and pediatric hypercholesterolemia*. *Pediatrics*, 90, 75-9.
- World Health Organization. (2004). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Geneva: WHO. Disponible en: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/goals/en/index.html>

Yonemura, K., Fukugusakio, Y., Yoshinaga, T., y Takahashi, T. (2003). Effects of Momentum and climate in Physical Education class on students' formative evaluation. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 25-33.

VI. ANEXOS

Anexo I. Cuestionario de actitud hacia la Actividad Física relacionado con la salud (CAAFS).

Edad:años	¿Te gusta la Educación Física?	¿Prácticas deporte?:
Sexo:	No <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Hombre <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> ¿Cuántos días?
Mujer <input type="checkbox"/>		Puntualmente <input type="checkbox"/>
Centro:	Sexo de tu profesor/a:	2 o 3 días a la semana <input type="checkbox"/>
Público <input type="checkbox"/>	Hombre <input type="checkbox"/>	Más de 3 días a la semana <input type="checkbox"/>
Privado <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>	

Cuestionario individual de actitud hacia la actividad física	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando estoy haciendo actividad física, el tiempo se me pasa volando.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Si no hago actividad física me veo mal físicamente.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Siempre que puedo practico actividad física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Vencer es una de las razones por las que hago actividad física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Si no hago actividad física todos los días me encuentro mal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. No tengo suficientes conocimientos para dirigir mis propios ejercicios físicos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Mis únicos amigos y amigas están relacionados con el mundo de la actividad física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Antes de hacer actividad física, siempre realizo un calentamiento adecuado al tipo de ejercicio que voy a realizar a continuación.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Hago actividad física fundamentalmente porque deseo mejorar mi aspecto físico.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. No siento ningún placer haciendo actividad física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Consumo productos bajos en calorías con el fin de mejorar mi forma física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Practico actividad física de forma regular.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Para disfrutar haciendo actividad física necesito competir con otras personas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Después de una sesión de actividad física intensa, siempre realizo ejercicios de estiramiento.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Hago actividad física porque así consigo un aspecto agradable para los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Me alimento de forma especializada para conseguir una mejor forma física.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Después de realizar actividad física, suelo sentir algún tipo de molestias físicas, como agujetas o dolores musculares.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Hago actividad física porque me gusta llamar la atención con mi figura.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. No hago actividad física para divertirme sino para superarme.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. No hago actividad física porque no tengo horas libres al día para practicar lo que me gusta.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Lo único que me gusta es hacer ejercicio.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

EL RECICLADO EN LA L.O.E. :

“Elaboración de material curricular y plástico. Su relación con las competencias básicas en el primer y segundo ciclo de primaria”.

Grupo de trabajo.

Coordinadora : M^a Eloísa Gutiérrez Ballester
C.E.I.P. Fulgencio Ruiz. Curso 08-09.

TITULO:

EL RECICLADO EN LA L.O.E. ELABORACION DE MATERIALES PLASTICOS Y CURRICULARES. RELACION CON LAS COMPETENCIAS BASICAS.

ETAPA EDUCATIVA:

1º Y 2º CICLO DE PRIMARIA

COORDINADOR

Mª ELOISA GUTIERREZ BALLESTER

E-MAIL : meloisa64@yahoo.es

OTROS AUTORES:

Mª Aurelia Balsalobre Pérez

Mercedes Crespo Carrillo

Consolacion Galera Huertas

Rosa Juárez Sánchez

Rosa María López Castillo

Mª Teresa Pérez García

Mª Mercedes Pérez Monzón

Mª Sonia Santonja Medina

JUSTIFICACION

Debido a la sensibilización creciente de nuestra sociedad en relación al reciclado, creemos que es indispensable que desde la escuela se tome conciencia de que podemos utilizar éstos materiales como elementos decorativos, reconduciendo el consumismo social en el que estamos inmersos. Por ello este grupo de trabajo pretende ser de práctica aplicación en el aula, al tiempo que nos genere material de tipo curricular, es por ello que hemos elaborado material de diferentes tipos

- Bibliográfico e informativo
- Material plástico
- Material curricular
- Material didáctico

El grupo de trabajo que hemos desarrollado durante el curso 2008-09 llamado el reciclado en la LOE. Elaboración de materiales plásticos, curriculares y didácticos y su relación con las competencias básicas, nos ha llevado a obtener una serie de material que ya hemos podido aplicar en el aula reciclando al tiempo que cumplamos objetivos curriculares. En primer lugar el grupo de trabajo recogió información sobre normativa y definiciones de reciclado así como del origen de los materiales que hemos trabajado.

El resultado del grupo de trabajo ha quedado recogido en tres tipos de tablas en las cuales es fácil y cómodo acceder a la información. Las tablas de tres tipos son:

- Del origen de la materia y de reutilización
- Definición de la actividad y relación con las competencias básicas
- Ficha didáctica donde se explica el trabajo plástico

Todos los componentes del grupo de trabajo hemos participado en la elaboración de fichas por lo tanto estamos de acuerdo en su planteamiento y funcionalidad. Estas fichas las aportamos en un anexo al final de esta memoria.

Al principio el grupo se reunía en sesiones de una hora pero fue necesario un ajuste en el calendario de reuniones de manera que la duración de dichas sesiones fuera de dos horas a fin de un mejor aprovechamiento del tiempo. La fecha de la última sesión tuvo que ser modificada por reajustes en el calendario, estas incidencias han quedado recogidas en las actas de las reuniones que aportamos al grupo de trabajo.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. Elaboración de material curricular (fichas pedagógicas) para el reciclado de materiales y su relación con las competencias básicas de primaria.
2. Elaborar, comprobar y evaluar la adecuación de técnicas plásticas en el reciclado.
3. Rentabilizar en el aula los materiales reutilizables creando belleza plástica.
4. Enriquecer la formación permanente del profesorado a través del grupo de trabajo aplicando técnicas organizativas y decorativas.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

.CONTENIDOS

1. El reciclado.
2. El entorno.
3. Técnicas plásticas.
4. Competencias básicas.
5. Materiales , su origen y tratamiento.

.ACTIVIDADES

.Búsqueda de las definiciones del material que vamos a utilizar, estas van incluidas en las fichas de trabajo nº 1 a las que hemos llamado fichas de material que incluimos en el anexo I

.Análisis de las competencias básicas y la relación que encontramos con el reciclado a través de los contenidos de cada área. Para ello hemos elaborado unas fichas de trabajo incluidas como anexo II a las que hemos llamado relación con competencias básicas.

.Elaboración de material plástico a partir de productos reutilizables, imágenes que acompañamos en el anexo III

.Elaboración de unas fichas pedagógicas sobre la elaboración del material plástico que nos permitan saber que material necesitamos, tiempo para realizar la actividad, para que nivel o ciclo esta indicado, etc. Estas fichas las acompañamos en el anexo nº IV

METODOLOGIA

La metodología se ha basado en desarrollar las actividades antes expuestas en reuniones de dos horas de duración lunes y jueves, siempre en un ambiente de trabajo en grupo muy grato y con mucho aprovechamiento a continuación detallamos actividades, espacios tiempos y principios de trabajo:

- Actividades:
 1. Elaboración de fichas pedagógicas en los que relacionamos la actividad con el desarrollo de competencias básicas.
 2. Aplicación de técnicas plásticas sobre bases reutilizables como:
 - ❖ Vidrio: envases, vasos estropeados,....
 - ❖ Cartón: elaboración de cartón piedra.
 - ❖ Telas: aplicación en forrado de bases de porex.
 - ❖ Plásticos: envases de yogurt, botellas,...

Con: pinturas acrílicas, cáscara de huevo, telas, decoupage, pachtword sin aguja, etc....

- Espacios: en el C.E.I.P. Fulgencio Ruiz en Santiago de la Ribera.
- Tiempo: 1 hora semanal (27 horas) + 1 mensual hasta febrero (5 horas).
- Principios de trabajo:

Trabajo en pequeño grupo.

Puesta en común, recogida de materiales.

Decoración de éstos reciclables.

Aplicación y adecuación al nivel en el aula.

Relación con las competencias básicas en primaria.

RECOMENDACIONES PARA PROYECTOS SIMILARES: más tiempo puesto que la elaboración de los materiales plásticos lleva bastante dedicación lo que nos ha obligado a llevar trabajo teórico a casa, fuera de las horas de desarrollo del grupo de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

L.O.E.2/2006 DE 3 MAYO

R.D, 1513/2006 DE 7 DICIEMBRE POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS
ENSEÑANZAS MINIMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DECRETO 286/2007 DE 7 SEPTIEMBRE POR EL QUE SE ESTABLECEEL
CURRICULO DE EDUCACION PRIMARIA EN LA REGION DE MURCIA
INFORMACION EXTRAIDA DE WIKIPEDIA

ANEXOS (*)

ANEXO I FICHAS DE MATERIAL

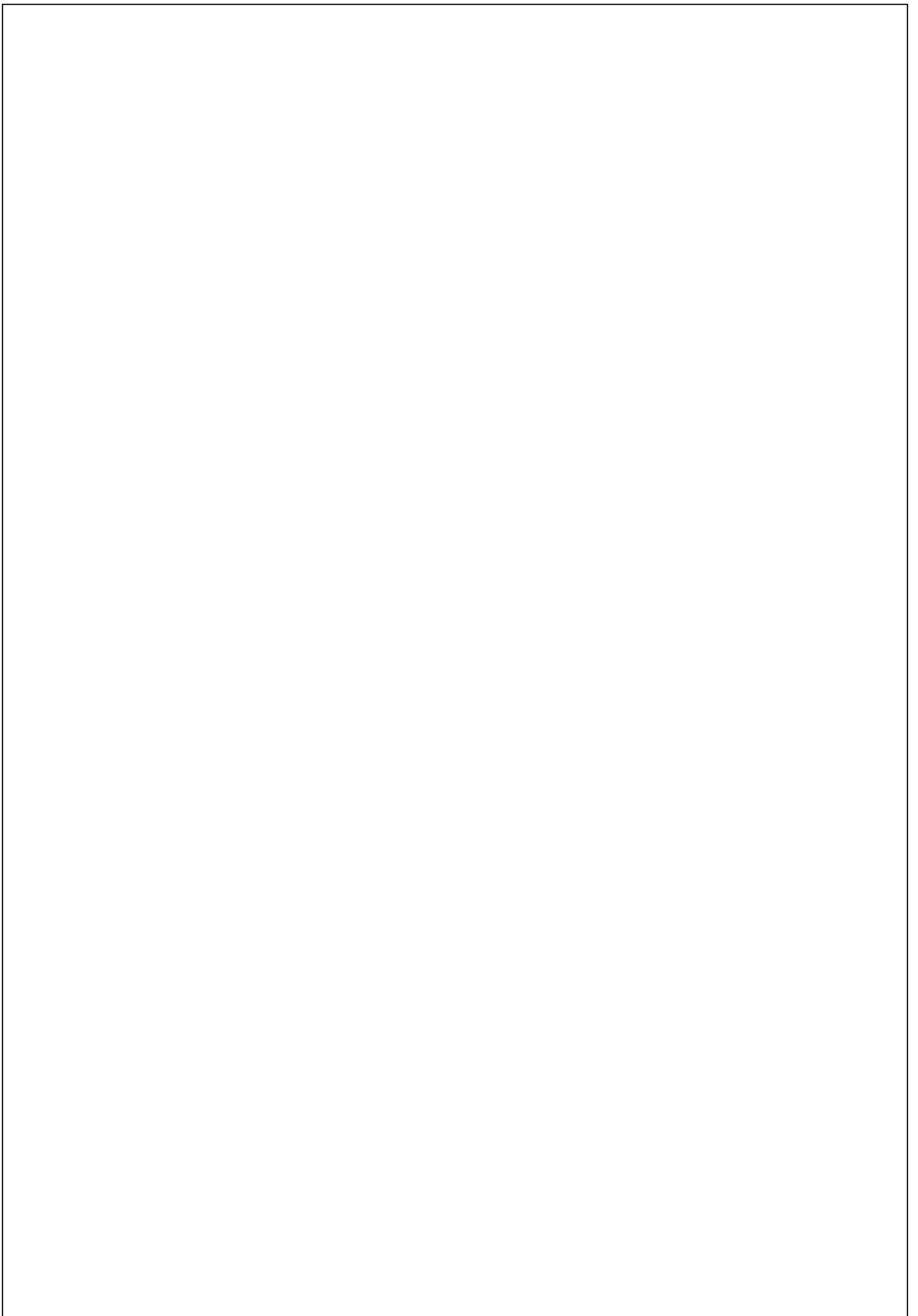
ANEXO II RELACION CON LAS COMPETENCIAS BASICAS

ANEXO III IMÁGENES DEL TRABAJO PLASTICO

ANEXO IV FICHAS PEDAGOGICAS

ANEXO V ACTAS DE LAS REUNIONES

* Dentro del CD existe una carpeta llamada *primaria* en ella podemos acceder a la carpeta *reciclado* donde se encuentran todos los materiales utilizados y generados durante la realización de este proyecto.



TÍTULO: ELABORACIÓN DE MATERIALES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

ETAPA EDUCATIVA: Primaria y Secundaria Obligatoria.

COORDINADOR: Fuensanta Gómez Esteban.
E-mail: albabirla@hotmail.com

OTROS AUTORES: - Ramona Cervantes Pagán.
- Jose Antonio Navarro López.

JUSTIFICACIÓN:

De la necesidad imperante de mejorar las relaciones en nuestras aulas, *especialmente entre los alumnos autóctonos y los alumnos extranjeros y/o entre todo el alumnado en general*. Nace la idea de formar un *seminario de profesionales* de la educación cuyo objetivo principal sea la *elaboración de materiales para contribuir a la mejorar las relaciones interpersonales*, y en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales. De este modo contamos con las *orientaciones y guía de Manuel Segura* para la elaboración de los mismos.

OBJETIVOS DEL PROYECTO:

- 1) Conocer y estudiar los materiales editados por Manuel Segura Morales.
- 2) Elaborar materiales para trabajar en las tutorías de Primaria y Secundaria.
- 3) Favorecer las relaciones interpersonales: alumno-alumno, alumno-profesor en el aula.
- 4) Elaborar pautas y orientaciones a padres.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES:

- 1) Entrenamiento cognitivo.
- 2) Habilidades sociales.
- 3) Desarrollo moral.
- 4) Educación emocional.

El material elaborado trabajan los contenidos indicados con anteriormente. En conjunto tiene intención de *programa educativo global* que implica los siguientes cuatro ámbitos:

- Ámbito Cognitivo. Desarrollo de habilidades cognitivas. Enseñar a Pensar.
- Ámbito Moral. Adquisición de valores morales básicos y un juicio moral.
- Ámbito Habilidades Sociales. Aprender a mantener relaciones asertivas.
- Ámbito Emocional. Conocer y Manejar las propias emociones.

Para ello se ha contado con los *materiales y las orientaciones de Manuel Segura*.

METODOLOGÍA:

Técnicas y Temporalización:

El seminario ha constado de dos fases:

- 1) Fase presencial: cuatro reuniones para la puesta en común de los criterios y directrices de elaboración de los trabajos.
- 2) Fase telemática: trabajo on-line.

Además, hemos asistido a una conferencia de Manuel Segura y hemos tenido una reunión con él, para la supervisión de los materiales elaborados.

El periodo de realización ha transcurrido en los cursos escolares 2007-2008 y 2008-2009, teniendo su fase más intensa en el 2º trimestre del curso 2007-2008.

Principios metodológicos:

- Activa y participativa por los miembros del grupo. Trabajo en equipo.
- Profundización en los materiales bibliográficos.
- Punto de partida, análisis de nuestro entorno y contexto escolar.
- Trabajo on-line.

Destinatarios:

El *material elaborado está destinado a profesorado* con conocimientos e interés en *compensación educativa*.

Realización:

El material ha sido elaborado por profesorado experto, colaboradores del CPR Mar Menor, con las orientaciones de Manuel Segura Morales.

RECOMENDACIONES PARA PROYECTOS SIMILARES:

- Es imprescindible el Trabajo en Equipo.
- Contar con Expertos en la materia, motivados en la misma.
- Elaboración de materiales que vengan a dar respuestas a necesidades actuales y reales de nuestro entorno y contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Segura Morales, M. (2005) Enseñar a convivir no es tan difícil. Desclée De Brouwer.
- Segura Morales, M. (2006). Ser persona y Relacionarse. Narcea
- Segura Morales, M. (2007) “Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos. Narcea
- Segura Morales, M. (2007) Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años. Narcea.
- Segura Morales, M. (2007) Jóvenes y adultos con problemas de conducta. Desarrollo de competencias sociales. Narcea

En Torre Pacheco, a 15 de Mayo de 2009.

Materiales Convivencia Extranjeros

CPR MAR MENOR 2009.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA: PRIMARIA

El hombre es un ser que se relaciona y el ***saber relacionarnos bien es lo que nos hace humanos***. Esta afirmación de Aristóteles nos puede servir como clave de arco para adentrarnos en el complejo entramado de interacciones sociales, cognitivas y emocionales presentes en nuestras escuelas abiertas a la diversidad.

En los últimos años ha sido notable el ***incremento de alumnado extranjero en los centros de la Región de Murcia***, como considerables son las iniciativas y recursos que desde la Consejería de Educación se han dispuesto para la atención educativa de este colectivo y el fomento de espacios escolares abiertos a la diversidad del alumnado. Espacios donde promueve la inclusión social, la convivencia pacífica y el respeto por las diferencias, dentro de un espacio de cooperación para el logro de las finalidades educativas.

Sin embargo, hay que reconocer que últimamente el trabajo de educar se está poniendo un poco difícil. Primero sin ninguna duda, para los padres y luego, de manera muy generalizada y clamorosa, para los maestros y profesores. No faltan las quejas, pero se pueden reducir a muy pocos capítulos: falta motivación para estudiar, sobra agresividad en el trato, los contenidos que se transmiten a través de los medios de comunicación no ayudan, las dificultades por la que atraviesan las familias, las actitudes de consideración y respeto hacia el otro -que brillan por su ausencia- y el clima de poca acogida o indiferencia que encuentran los alumnos extranjeros entre los miembros de la comunidad educativa, constituyen obstáculos en el desarrollo de la persona.

Las aproximaciones realizadas al clima de convivencia que encontramos en nuestros centros en relación a ***la acogida e inclusión del alumnado extranjero***, nos hacen anhelar programas y materiales con los que descubrir cómo, ***en palabras de Manuel Segura, enseñar a convivir no es tan difícil***.

Esta es la intención de este grupo de docentes, impregnados de las ideas de este autor, que hemos querido plasmar en un **material específico para trabajar, desde la tutoría**, el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales básicas, para ponerlas a disposición de aquellos compañeros docentes que sienten la preocupación y la ilusión de **educar a sus alumnos para la convivencia pacífica y el diálogo entre culturas**.

Un profesor que solamente transmite a sus alumnos conocimiento, puede ser sustituido por un programa informático; pero si ese profesor además consigue que sus alumnos sean buenas personas, es insustituible.

La educación centrada en la instrucción, en enseñar conceptos agrupados por áreas o asignaturas, está desbordada y puede producir rechazo, o al menos indiferencia entre nuestros más jóvenes. Cada día se ve más claro que no basta la instrucción, sino que hay que “educar”. La instrucción, los conceptos los podrían ir adquiriendo a través de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación; pero difícilmente aprenderán a ser personas haciendo uso exclusivo de estos medios. Necesitamos del otro, de los otros. No se puede llegar a ser persona al margen de los demás, olvidándonos de ellos, porque **ser persona es igual a “saber relacionarse”**. ¡Y cuanta riqueza nos puede aportar el otro!, más aún si en sus alforjas porta infinidad de experiencias y elementos culturales diferentes a los nuestros.

Todos los expertos, educadores y psicólogos, coinciden en señalar que para relacionarnos bien necesitamos saber pensar, necesitamos reconocer y controlar nuestros sentimientos y necesitamos haber adquirido los valores morales básicos para *apreciar, respetar y valorar las diferencias*. Esos tres **factores: el cognitivo, el emocional y el moral, nos llevarán poderosamente a relacionarnos con los demás de forma asertiva**, es decir, con eficacia y justicia.

Eficacia es un concepto cognitivo que hace referencia a la habilidad de saber distinguir, de entre varias, la mejor alternativa de respuesta para lo que intentamos conseguir. Un problema podría ser resuelto de varias formas

posibles, pero una de estas alternativas será la que produzca esa consecuencia eficaz que buscamos. En cambio, *justicia* es un concepto moral que nos permite además optar por una alternativa que no vulnere los derechos ni la dignidad de los otros. ***Actuar con eficacia y justicia es actuar humanamente como persona***, no callarnos o no hacer nada cuando deberíamos actuar, ni mostrarnos intolerantes como un bruto injusto (insultando o agrediendo).

Al diseñar programas educativos concretos, unos expertos han subrayado lo cognitivo, es decir en enseñar a pensar, otros han colocado el acento en lo emocional, otros en los valores morales y otros incluso han querido llegar directamente a la asertividad, sin entrenar previamente los tres campos anteriores. Pero cabe pensar que si éstos no han tenido el éxito educativo que se podría esperar de ellos, no se debe a que sean malos, sino más bien a que son insuficientes. Insuficientes porque se han fijado solamente en uno de los aspectos, olvidando los otros dos factores esenciales para una educación completa: el cognitivo, el emocional y el moral. Como consecuencia, con sólo lo cognitivo no logran llegar a la asertividad, entendida como eficacia y justicia.

JUSTIFICACION TEÓRICA: ESO

En los *últimos años la Región de Murcia se ha convertido en un área de llegada de ciudadanos extranjeros*. Si tenemos en cuenta que es una inmigración joven, dónde algunos de sus colectivos presentan elevado número de hijos/as, y que la legislación española obliga a la escolarización de todos los menores de dieciséis años; el fenómeno de la escolarización de inmigrantes tiene un enorme interés en algunos municipios y pedanías de la Región de Murcia, estando casi la mitad de los escolares llegados a nuestra región matriculados en Primaria y una cuarta parte en la ESO.

La Consejería de Educación, Ciencia e Investigación consciente del carácter plural de sus ciudadanos y de los retos que supone un eficaz desarrollo del sistema educativo, elaboró el Plan Regional de Solidaridad en la Educación (marzo de 2001) , entre cuyos *finés* se encuentran: **garantizar que el derecho a la educación no se vea obstaculizado por factores relacionados con la desigualdad social.**

El plan se estructura en siete grandes *ámbitos de actuación*, estando más directamente **relacionados con la población extranjera**, los siguientes:

Desarrollar acciones orientadas a garantizar la escolarización de los sectores en situación de dificultad de integración.

Garantizar la escolarización en las distintas etapas educativas del alumnado en situación de desventaja, así como la adecuación al mismo de la respuesta educativa.

Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.

Dentro de los **objetivos** de dicho plan una de las líneas prioritarias es: desarrollar **medidas específicas de carácter integrador** dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa.

Por último y no por ello menos importante, respecto a la **formación del profesorado** se contempla el siguiente objetivo: impulsar la formación

permanente del profesorado, la participación en programas europeos y en experiencias de innovación educativa, que permitan la adecuación de conocimientos y estrategias metodológicas para el mejor desempeño de su labor docente, en la atención a la desventaja social y a la diversidad cultural del alumnado, así como la **elaboración de materiales curriculares**.

En esta línea es donde se enmarca el interés de este grupo de profesionales a la hora de elaborar los materiales que les presentamos a continuación.

Somos conscientes de que la escuela no es la única institución que debe dar solución a todos los problemas de nuestra sociedad. Pero sabemos que “enseñar a convivir juntos y en armonía” ha de ser una tarea esencial de nuestro sistema educativo, lo que nos anima a trabajar para mejorar la convivencia en nuestros centros.

Estamos seguros de que el **fenómeno de la inmigración puede suponer un enriquecimiento mutuo para nuestra sociedad y región**. Pero la creciente y rápida escolarización de alumnado extranjero en los últimos años en nuestras aulas supone un **notable impacto para nuestro sistema educativo** (profesorado, alumnado, familias, recursos materiales y personales).

Además, la posibilidad de que surjan problemas y conflictos es algo que se encuentra intrínsecamente ligado a cualquier tipo de relación interpersonal y choque cultural. La influencia que esto pueda ejercer en la convivencia es un asunto que nos preocupa.

Por ello apostamos por un modelo de **“educación multicultural”** entendido como un modelo educativo que, teniendo siempre como referencia el respeto por los derechos humanos y los valores democráticos, sea respetuoso con las diferencias culturales de todo el alumnado.

La integración de los niños y niñas inmigrantes en la escuela, depende en gran medida, de la propia implicación de sus familias en el centro educativo y en la sociedad de acogida, pero la escuela debe estar a su lado y fomentar la participación de los mismos en la comunidad educativa.

Algunos factores que influyen en la integración de este alumnado son: el dominio de la lengua de acogida, el tiempo que se lleva residiendo en España, edad, escolarización previa, la nacionalidad o área de origen, los parámetros culturales, el entorno familiar, el ambiente social, las actitudes del profesorado, el número de alumnos y alumnas que acoge el centro, así como la existencia de recursos materiales y personales suficientes y adecuados.

SITUACION DE LOS CENTROS DEL AMBITO DEL CPR, MAR MENOR.

En la consulta realizada por el CPR Mar Menor en el curso 2006/2007 a 16 centros, de los cuales participaron: 40 profesores, 1470 padres y 1290 alumno/as, destacamos:

Factor	Padres	Profesores	Alumno/as
No discriminación por raza	7,9	6,4	6,9
Implicación de las familias	7,8	5,4	7,7
Relación entre alumno/as	8,5	6,5	8,7
Valoración global de la convivencia	8,2	7,4	7,7

Decir que son notas sobre 10.

Veamos una descripción de los datos obtenidos en el cuestionario:

1. Situaciones Problemáticas que alteran la convivencia en los centros son:

- Insultos y agresiones verbales.
- Agresiones físicas, peleas pequeñas.
- Acoso.
- Problemas disruptivos en el aula.
- Falta de disciplina y de buena educación en clase.
- Problemas de comunicación entre profesor y alumno/a.

2. ¿Problemáticas relacionadas con el alumnado extranjero?

Las problemáticas se producen en general entre todo el alumnado, no especialmente con el inmigrante o entre inmigrantes. Sin embargo, sí existe una falta de aceptación total e integración de los alumno/as inmigrante y extranjeros. Las relaciones de éstos con los autóctonos o con otros de distinta nacionalidad son escasas o superficiales, no intensas o de auténtica interacción-amistad que se prolonguen fuera del centro y en el tiempo.

Conclusión: actualmente no hay conflictos ocasionados directamente por la convivencia con/entre inmigrantes, pero tampoco se está produciendo una adecuada integración de los mismos, que puede ocasionar conflictividad social en el futuro.

3. Situaciones de Conflicto se producen **entre todas las variantes:**

- Extranjero–Extranjero - Autóctono-Autóctono - Extranjero-Autóctono
- Profesorado-Familia - Profesorado-Alumnado.

4. Situaciones de Conflicto Racismo y Xenofobia.

Se han presenciado pero de baja intensidad. Normalmente por alumno/as fracasados escolarmente, que tienen problemas, poco integrados y con indicadores de riesgo sociales.

5. Valoración general Clima convivencia centro.

Bastante bueno. Trabajando mucho la prevención de problemas a través de la Educación en Valores (respeto y tolerancia), principalmente en tutorías y asambleas de Delegados.

La valoración global de los centros de nuestro ámbito es aceptable, coincidiendo todos los colectivos. De toda la información nos interesa resaltar que queda muy lejos de la valoración global la de no discriminación por raza que realizan padres y alumno/as, sin duda los colectivos mas conectados con la realidad del entorno. Este dato nos mueve a impulsar medidas del tipo de esta propuesta de actuación para trabajar en el aula y en casa. Creemos que este asunto debe reflejarse en los Planes de Convivencia y en programas específicos para dar a conocer, en profundidad, las costumbres y cultura de nuestros alumnos, para evitar ese “choque de culturas” producido por el desconocimiento del otro.

A partir de aquí nace en el CPR Mar Menor, una ***inquietud por facilitar la integración del alumnado inmigrante en nuestras aulas***, promoviendo una educación de calidad y favoreciendo la igualdad y el respeto por el otro, así como la inclusión en la sociedad de acogida.

Por todo ello pretendemos facilitar con este trabajo, la labor del profesorado con grupos de alumno-as cada vez más heterogéneos culturalmente.

Para ellos hemos desarrollado en **nuestro programa educativo** los **Cuatro Ámbitos:**

- Para Saber Pensar: **Ámbito Cognitivo.**
- Para Adquirir Valores Morales Básicos: **Ámbito Moral.**
- Para Saber Reconocer y Controlar nuestros Sentimientos: **Ámbito Emocional.**
- Para Saber Relacionarnos: **Ámbito Habilidades Sociales.**

Hemos ubicado los **Conflictos** obtenidos en el cuestionario en los ámbitos:

AMBITO COGNITIVO:

- Falta de respeto al otro.
- Falta de conocimiento del otro.
- Imposición de sus ideas o puntos de vista. Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.
- Malentendidos.

AMBITO MORAL:

- Falta de compañerismo.
- Carencia de educación cívica.
- No saben dialogar.
- Pérdida de valores.

AMBITO HABILIDADES SOCIALES:

- Carencia de Normas de Cortesía y Buena Educación.
- Juegos que se van de las manos y acaban en peleas.
- No saben escuchar, no saben dialogar y no saben pedirse perdón ni decirse halagos. Falta de asertividad.
- No saben solucionar los problemas sin ayuda.

AMBITO EMOCIONAL:

- Problemas de comunicación entre alumnado y/o alumnado-profesorado.
- Malentendidos.
- Falta de valoración y estima hacia el otro.
- Baja capacidad a la frustración.

Por último, queremos agradecer su colaboración y guía en nuestra labor de equipo a **D. Manuel Segura Morales**, cuyos materiales nos han inspirado en la realización del trabajo que a continuación presentamos.

AMBITO COGNITIVO

**DESARROLLO DE HABILIDADES
COGNITIVAS. ENSEÑAR A PENSAR.**

Listado de actividades:

- 1. SIN DATOS, NO SE PUEDE JUZGAR.**
- 2. LAS APARIENCIAS ENGAÑAN.**
- 3. SIDI Y MARIA.**
- 4. EL PARTIDO DE FÚTBOL.**
- 5. ES IMPORTANTE LA HIGIENE.**
- 6. ROBO DE OBJETOS.**
- 7. MALENTENDIDOS.**
- 8. VENTAJAS, INCONVENIENTES Y DIFICULTADES.**
- 9. ESTEREOTIPOS.**
- 10. ¿QUÉ PASARÍA SI...?.**
- 11. DIBUJA.**

Estructura de las actividades

- Viñeta de la situación.
- Descripción de la misma.
- Introducción sobre el tipo de pensamiento a trabajar.
- Descripción de la metodología.

Actividad 1: “SIN DATOS, NO SE PUEDE JUZGAR”.

Etapa: ESO.

Conflicto: Falta de conocimiento del otro.

Tipo de Pensamiento: Causal.

Viñeta de un médico estudiando las pruebas de un paciente, con la frase a pie

Introducción

El pensamiento causal consiste en saber definir un problema, diagnosticar una situación. Para diagnosticar bien, como hace un buen médico ante una enfermedad, nos hace falta información, conocer todas las piezas que configuran el puzzle problema. Dejar una de esas piezas puede falsear totalmente el diagnóstico, llevarnos a error y hacer fracasar la solución adoptada. Puede ocurrir que un paciente se aqueje de dolor en un pie y el médico se precipite en pensar que se trata de una fractura y le ponga una escayola, cuando en realidad lo que ocurre es que el zapato que calza es pequeño. Asimismo se podría achacar la mala conducta de un alumno a los compañeros, cuando en realidad pudiera haber un problema familiar de fondo. Hace falta información y saber leerla.

Desarrollo:

1. Entregar fotocopia de la viñeta y comentar introducción.
2. Comentar otras situaciones:
 - Un juez condena sin pruebas a un acusado.
 - Un alumno no trae el material a clase y no sabemos por qué.
 - Un alumno viste diferente a los demás.
3. Realizar otras viñetas con estas y otras situaciones.
4. Se pueden proponer las siguientes preguntas:
 - ¿Qué es lo que se necesita para poder definir bien un problema?
 - ¿Recuerdas alguna anécdota donde alguien haya metido la pata por olvidar algún detalle?
 - ¿Podemos fiarnos de las apariencias?
 - ¿Cómo podemos saber más sobre alguien o alguna situación?

Actividad 2: “LAS APARIENCIAS ENGAÑAN”.

Etapas: ESO.

Conflicto: Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.

Tipo de Pensamiento: Causal.

Introducción

El pensamiento alternativo consiste en imaginar el mayor número posible de soluciones para un problema determinado. Es la capacidad de abrir la mente, de ver una posible respuesta, y otra, y otra... No quedarnos solo con la primera respuesta que encontramos, como aquellos que recurren a la violencia como primera y única respuesta.

Viñeta un chaval saluda a otro diciéndole ¡Ey, ¿qué pasa “COBRA”!

Desarrollo:

¿Qué pasa en esta viñeta?... ¿Por qué crees que llaman “cobra” a ese chico?... Porque es chico peligroso... o quizás, porque conoce alguna técnica especial para pelear. Decíamos que NO podemos quedarnos solo con la primera respuesta que encontramos, pues las apariencias pueden engañarnos. Tenemos la cabeza para pensar.

Viñeta: Un profesor pregunta sorprendido a otro por qué llaman COBRA a Jaime

Viñeta: El otro contesta, que ocasionalmente sus padres se sobrepasan pegándole en casa.

Parece que Jaime no era tan peligroso como parecía!!.

Comentar otras situaciones donde “las apariencias engañan”.

Actividad 3: “SIDI Y MARÍA”.

Etapa: Primaria y ESO.

Conflictos: Falta de conocimiento del otro. Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.

Tipo de Pensamiento: Causal y Alternativo.

Historieta

A María le da miedo acercarse a Sidi, un niño senegalés que ha llegado nuevo al centro hace unos días. Un día, en el recreo, María y otro compañero, encuentran a Sidi muy triste y llorando en el patio del colegio. Ellos se le aproximan y le preguntan qué le ocurre. El niño responde que a su padre lo ha arrestado la policía y lo van a devolver a su país por no tener los papeles en regla y que él se siente muy solo y asustado en aquel colegio, pues piensa que también vendrán a por él y lo separarán de sus padres.

Desarrollo:

En *primaria*:

- Leer la historieta.
- En grupos de 4 o 5, contestar a estas preguntas:
 - ¿Por qué nadie juega con Sidi? ¿Qué crees que le ocurre?
 - ¿Jugaría yo con él?
 - ¿Cómo puedo ayudarlo?
- Puesta en común y debate.

En *secundaria*:

- Leer la historieta.
- En grupos de 4 o 5, contestar a estas preguntas:
 - ¿Cuál es el problema o los problemas? ¿Quién lo tiene?
 - ¿Por qué tiene miedo María a acercarse a Sidi?
 - ¿Qué le ocurre a Sidi?
 - ¿Cómo descubren lo que le preocupa a este niño?
 - ¿Cómo le ayudarías?
 - ¿Crees que puede solucionarse esos problemas?
- Puesta en común y debate

Actividad 4: “EL PARTIDO DE FÚTBOL”.

Etapa: Primaria y ESO.

Conflicto: Falta de respeto al otro (insultos y amenazas).

Tipo de Pensamiento: Causal y Alternativo.

Historia

En la hora del recreo en un colegio de nuestra región, se ha improvisado un partido de fútbol entre alumnos de distintas clases y edades. Están escolarizados alumno/as de diferentes etnias y nacionalidades.

El partido es intenso, los gritos y disputas son constantes.

En un momento del mismo, Abdel que se internaba por la banda derecha, directo a la portería defendida por Wilson, es derribado por Joaquín en una entrada que si bien llega a tocar el balón, es claramente excesiva.

Ambos se enzarzan en una disputa, que cada vez es mayor. Mientras Abdel le recrimina su actitud y le pide excusas, Joaquín le repite constantemente que ha sido una entrada legal.

Jaleados por los compañeros, la disputa se calienta cada vez más, hasta que empiezan a insultarse con apelativos del tipo “moro”, “gitano”, “vete a tu país”, “te vas a enterar” y otros insultos y amenazas.

Desarrollo:

Discusión-Debate.

- 1.- En primer lugar explicaremos en que consiste el pensamiento causal, incidiendo fundamentalmente en la necesidad de información, antes de formarnos un juicio.
- 2.- Por pequeños grupos haremos que reflexionen sobre lo que creen que ha pasado. Ofreciéndoles diversas alternativas como: es un lance más del juego, se tenían manía, es porque no saben discutir, porque uno es moro y el otro gitano etc.
- 3.- Explicar lo que es un prejuicio y que los alumnos pongan ejemplos y discutan sobre los efectos de los mismos sobre nuestra forma de relacionarnos con los demás.

También se le ofrecen diversas soluciones como organizar partidos por orden de cursos según un calendario previamente establecido, que en ellos hubiera un árbitro etc.

Actividad 5: “¿ES IMPORTANTE LA HIGIENE?.

Etapa: Primaria y ESO.

Conflictos: Prejuicios, estereotipos sociales y raciales. Falta de Higiene.

Tipo de Pensamiento: Causal, perspectiva y el alternativo.

Historia

Fátima es una alumna que lleva ya tiempo en España, aunque en el instituto este es su primer año.

Últimamente viene a clase con un fuerte olor corporal. Esto ha provocado entre sus compañeros que nadie quiera sentarse con ella y que los compañeros la insulten y menosprecien. El profesor ha mediado en el asunto, poniendo fin a los comentarios despectivos, al menos en su presencia.

Por supuesto también ha hablado con la alumna y con los padres. Pero a pesar de ello la situación persiste.

Desarrollo:

Discusión-Debate.

Aquí vamos a trabajar el pensamiento causal, de perspectiva y el alternativo.

1.- Reflexionaremos conjuntamente en pequeños grupos acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué está pasando aquí?
- ¿Cuál es el problema?
- ¿De quién es el problema?
- ¿Qué posibles soluciones encontramos?

2.- Por último proponemos un final alternativo a la historia (**no tienen agua caliente**), y que ellos reflexionen sobre sus aportaciones anteriores y sobre la necesidad de contar con todos los elementos de una historia y así huir de los estereotipos y prejuicios.

Actividad 6: “ROBO DE OBJETOS”.

Etapa: Primaria.

Conflictos: Prejuicios, estereotipos sociales y raciales. Robo de objetos.

Tipo de Pensamiento: Causal y Alternativo.

Historia

En un aula de 3º de primaria se incorporaron a principio de curso dos alumno/as colombianos Eduardo Luis y Paulo Roberto, ambos llegaron a España el año pasado. En el patio siempre están juntos y son muy amigos.

En la hora del recreo se están produciendo diversos robos de material escolar, pequeños juguetes e incluso algo de dinero.

En el centro no se habla de otra cosa.

Un día el profesor, a la vuelta del recreo, y delante de toda la clase, le pregunta a Paulo Roberto sobre lo que hacía en el aula durante el recreo.

Una niña dice que lo ha visto salir del aula mientras estaban todos en el recreo.

Otros niños inmediatamente se ponen de acuerdo con la niña y dicen que ellos lo han visto y que Eduardo estaba en la puerta y parecía que estaba vigilando.

En el aula se produce una gran algarabía, todos hablan en voz alta y muchos ya señalan como autores de los pequeños hurtos a los nuevos alumno/as.

Desarrollo:

Discusión-Debate.

1.-Reflexionaremos conjuntamente en pequeños grupos acerca de las siguientes cuestiones:

¿Qué está pasando aquí?

¿Cuál es el problema?

¿Por qué todos piensan que han sido los nuevos alumnos colombianos?

¿Qué posibles soluciones encontramos?

¿Hubiera pasado lo mismo si fuera español?

2.- Por último proponemos un final alternativo a la historia (tanto con el alumno como culpable o como no) y haremos que los alumno/as reflexionen sobre sus aportaciones anteriores y sobre la necesidad de contar con todos los elementos de una historia y así huir de los estereotipos y prejuicios.

Actividad 7: “MALENTENDIDOS”.

Etapa: Primaria.

Conflicto: Malentendidos.

Tipo de Pensamiento: Causal, alternativo y perspectiva.

Historia

Sara es una alumna tunecina de 8 años que acaba de llegar a España, apenas habla castellano y se encuentra muy triste porque ha tenido que dejar su ciudad, sus amigos y a gran parte de su familia. Durante las horas del recreo deambula por el patio sin relacionarse con nadie.

Almudena al verla sola intenta decirle que juegue con ellas, a lo que Sara no le responde.

Almudena y sus amigas piensan que es una antipática y no piensan decirle nunca más que juegue con ellas.

Desarrollo:

Discusión-Debate.

- 1.- Trabajaremos el pensamiento causal, el alternativo y el de perspectiva.
- 2.- Reflexionaremos conjuntamente en pequeños grupos acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué está pasando aquí? ¿Cuál es el problema?
- ¿Por qué crees que Sara no se relaciona con nadie y no responde a las chicas?
- ¿Qué pasaría si con el tiempo Sara no hace amigos y amigas en el centro?
- ¿Qué podrían hacer Sara, Almudena y sus amigas para mejorar esta situación?

Actividad 8: “VID”.

Etapa: ESO.

Conflicto: Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.

Desarrollo:

Debate.

VID significa pensar en las Ventajas, en los Inconvenientes y en las Dudas de algo que vamos a hacer, o van a hacer otros.

VID de que:

- Un extranjero fuera nombrado alcalde.
- Las mujeres trabajaran y los hombres se quedaran en casa.
- Existiese un cupo de inmigración.
- No existiesen las fronteras.
- No existiese el dinero.
- No existiesen las razas.
- Todos fuéramos españoles.
- Todos ganáramos en el deporte.
- Fueran obligatorias las actividades extraescolares.
- Nos tuviéramos que lavar con gaseosa.
- Solo pudiéramos ducharnos una vez al mes.
- Solo comiéramos vegetales.
- Cocináramos la comida en función de nuestra religión.
- Lleváramos un sombrero en función de nuestra religión.
- El material escolar fuera de todos.
- Las personas que robaran solo tendrían que devolver lo robado y así no ir a la cárcel.
- Una escuela sin suspensos, ni aprobados.

Actividad 9: “ESTEREOTIPOS”.

Etapa: Primaria y ESO.

Conflicto: Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.

Desarrollo Debate de que:

- Todos los moros son unos guarros.
- Los inmigrantes vienen a quitarnos el trabajo.
- Los gitanos son todos unos ladrones.
- Los sudamericanos son todos unos borrachos.
- Los inmigrantes en sus países son unos analfabetos y muertos de hambre.
- Los moros huelen todos fatal. No se lavan.
- A los moros les gusta mucho la guerra.
- Los colombianos son todos traficantes.
- Los gitanos venden droga.
- Los gitanos no saben vivir en comunidad.
- Los ingleses son unos borrachos.
- Los chinos son mafiosos.

Actividad 10: “¿QUÉ PASARÍA SI...?”.

Etapa: ESO.

Conflicto: Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.

Desarrollo:

Debate ¿Qué pasaría si...?::

- Los hijos fueran padres por un día
- Los alumnos se convirtieran en profesores por un día.
- Los animales pudieran hablar.
- Las personas no pudiéramos hablar

Actividad 11: “DIBUJA”.

Etapa: Primaria y ESO.

Conflicto: Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.

Desarrollo: Dibuja.

- Un mundo sin países.
- Una escuela sin aulas.
- Unas aulas sin pupitres.
- Un campo de fútbol sin líneas ni porterías.

AMBITO MORAL

**ADQUISICIÓN DE VALORES MORALES
BÁSICOS Y DE UN JUICIO MORAL.**

Listado de actividades.

- 1. NO TRAER EL MATERIAL ESCOLAR.**
- 2. MATERIAL ESCOLAR PARA TODOS.**
- 3. EL VELO ¿RELIGIÓN O CULTURA?.**
- 4. USO DEL VELO EN LA ESCUELA.**
- 5. NO PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.**
- 6. ¿VIENES DE EXCURSIÓN?.**
- 7. EL ROBO.**
- 8. LAS FALTAS DE ASISTENCIA.**
- 9. LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.**
- 10. COSTUMBRES DIVERSAS.**

Actividad 1: “NO TRAER EL MATERIAL ESCOLAR”.

Etapa: Primaria.

Conflicto: Carecer de material escolar. Falta de compañerismo.

Dilema Moral

Jenny cursa 4º de primaria. Es una alumna que casi siempre viene con la misma ropa un chándal más bien viejo y una cazadora en aquellos días que hace mucho frío.

Al aula tan solo trae una libreta de cuadrícula, ya empezada, un lápiz y una goma. No trae ningún tipo de libro ni el resto del material escolar. La maestra les ha pedido varias veces a sus padres el material, pero estos no han hecho nada.

La directora del centro tras citarlos le ha explicado que las becas escolares son para el material y que pueden perderla el próximo año.

Los padres de Jenny le explican que el dinero lo han gastado en comida por que el padre se encuentra en el paro.

Discusión del Dilema moral:

1º Leer detenidamente el dilema.

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase.

Un grupo estará a favor de prestar el material a Jenny el otro no. Los alumno/as elegirán uno u otro grupo según su conciencia.

Ambos deberán trabajar las cuestiones planteadas abajo y escribir las razones del por qué sí o por qué no están a favor.

Se dejará unos 10 minutos para que cada grupo reflexione.

3º A continuación reunidos todos se producirá una *Discusión General*.

Deberá de existir un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión podría durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos, para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestiones para Reflexionar y Debatir:

- ¿Puede ser un problema para el conjunto del grupo-aula que Jenny no tengan material escolar? ¿por qué sí? ¿por qué no?

- ¿Deben los compañeros de Jenny prestarles y compartir sus materiales escolares? ¿por qué sí? ¿por qué no?

Actividad 2: “MATERIAL ESCOLAR PARA TODOS”.

Etapa: ESO.

Conflicto: No llevar el material escolar. Discriminación Positiva.

Dilema Moral

En un aula de secundaria nos encontramos con un pequeño grupo de alumnos/as extranjeros que no tienen material escolar por diversos motivos. En algunos casos se debe a que llegaron a mitad de curso, siéndole imposible encontrarlos, en otros casos se debe a la carencia de recursos económicos y becas escolares. En clase también hay otro alumno/a no extranjero que no tiene material escolar por causas similares.

El profesor del grupo propone compartir el material escolar de los alumno-as que lo tienen con los que no lo tienen, hasta encontrar otra solución mejor. Pero esta decisión tendría que ser votada por todo el grupo-clase de la que resultara una conformidad por la mayoría del aula.

Discusión del Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema.

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase.

Un grupo estará a favor de la propuesta del profesor y el otro en contra. Los alumno/as elegirán el grupo según su conciencia.

Ambos deberán trabajar las cuestiones planteadas abajo y escribir las razones del por qué sí o por qué no están a favor. Se dejará unos 10 minutos para que cada grupo trabaje las cuestiones.

3º A continuación reunidos todos se producirá una *Discusión General*.

Deberá de existir un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión podría durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos, para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestiones para Reflexionar y Debatir:

- ¿Piensas que los alumno/as que prestasen el material escolar deben tener algún tipo de beneficio o recompensa? ¿sí? ¿no?
- ¿Tratarías a todos los que no tienen material escolar por igual o harías distinción según la situación de cada uno? ¿sí? ¿no?

Actividad 3: “EL VELO ¿RELIGIÓN O CULTURA?”.

Etapa: ESO.

Conflicto: No hay diálogos interculturales.

Dilema Moral

Fátima es una niña argelina que ahora cursa 6º de primaria. Llegó a España con 6 años. Vive en un barrio de un pueblo de Murcia donde conviven diversas culturas y nacionalidades. Su mejor amiga es Jennifer una niña de Jaén, vecina suya.

Un día al volver de las vacaciones de Navidad aparece en la clase con el hiyab. La profesora muy alterada e indignada le exige que se lo quite. Fátima, desconcertada e intimidada ante la reacción de su profesora, cede y se lo quita. Al día siguiente, acude al centro de nuevo con el hiyab puesto. La profesora le recrimina enérgicamente su actitud. Ella explica que el pañuelo es un signo de su religión, al igual que la cruz al cuello que lleva su amiga Jennifer. La profesora le replica diciendo que es un signo de sumisión de la mujer. Al no llegar a un acuerdo Fátima es enviada a dirección.

Discusión del Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema.

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase.

Un grupo estará a favor de la opinión de la profesora y otro en contra. Los alumno/as elegirán el grupo según su conciencia.

Ambos deberán trabajar las cuestiones planteadas abajo y escribir las razones del por qué sí o por qué no están a favor. Se dejará unos 10 minutos para que cada grupo reflexione y realice las cuestiones.

3º A continuación reunidos todos se producirá una *Discusión General* según las cuestiones y razones planteadas por cada grupo.

Deberá de existir un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión podría durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos, finalizada la discusión, para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestiones para Reflexionar y Debatir:

- ¿Debe verse el velo el pañuelo como un símbolo de una religión y de sumisión de la mujer según opina la profesora o por el contrario es simplemente una prenda de vestir de identidad cultural? ¿sí? ¿no? ¿por qué?
- ¿Crees que las diferencias en los vestidos, ropas y signos de identidad religiosa o cultural puede ser lo suficientemente importante para impedir y dificultar las relaciones entre alumnado procedente de diferentes países? ¿sí? ¿no? ¿por qué?

Actividad 4: “USO DEL VELO EN LA ESCUELA”.

Etapas: ESO.

Conflicto: No hay diálogos interculturales. Falta de compañerismo.

Dilema Moral

En un centro educativo 3 chicas de origen marroquí se han quitado el velo por voluntad propia. Desde ese momento un grupo de chicos también marroquíes se meten con ellas, las insultan y desprecian, las acusan de estarse occidentalizando, ser malas musulmanas, apartándoles de sus amig-as. Como consecuencia del trato recibido por parte de estos chicos han vuelto a ponerse el velo.

En el centro hay otras chicas marroquíes que siempre han llevado velo y otras que nunca lo han hecho que pasan desapercibidas.

A raíz de estos incidentes en el centro se comienza a crear un debate respecto al uso del velo en los centros educativos. Unos son partidarios de prohibir su uso para educar en la igualdad entre hombres y mujeres, la co-educación,

etc... ya que se trata de centros laicos y así prevenir situaciones como las anteriores.

Pero, otros piensan que no es buena idea prohibir su uso sino educar en el respeto a todas las personas y así defender a las que quieren llevarlo como a las que no.

Discusión del Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase. Un grupo estará a favor de que el centro prohíba el uso del velo y el otro en contra de hacerlo. Los alumno/as elegirán el grupo según su conciencia.

Cada grupo deberá trabajar las cuestiones planteadas abajo y escribir las razones del por qué si o por qué no están a favor.

Se dejará unos 10 minutos para que cada grupo reflexione y trabaje las cuestiones.

3º A continuación reunidos todos se producirá una *Discusión General*.

Deberá de existir un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión de los grupos podría durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestiones para Reflexionar y Debatir:

- ¿Debe el centro prohibir el uso del velo? ¿si? ¿no? ¿por qué? ¿para qué? ¿en qué mejoraría o empeoraría el centro?
- ¿Habría que apoyar a las alumnas que no quieren llevarlo y defenderlas ante los alumnos que se meten con ellas?

Actividad 5: “NO PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES”.

Etapas: ESO.

Conflicto: No participación en actividades complementarias y extraescolares.

Dilema Moral

Yussef es un alumno que cursa 3º de ESO, sistemáticamente no participa en las actividades extraescolares que organizan las diversas asignaturas.

Cuando se le pregunta, el alumno responde que sus padres no le dejan. El tutor citó a los padres para intentar solucionar el problema y llegar a un acuerdo con los mismos. Estos en principio objetaron que el autobús era caro y que no podían permitirse el pagarlo. El tutor les ofreció diversas alternativas, recordándoles, además que algunas no tenían transporte ya que se realizaban por el pueblo.

Al final los padres de Yussef reconocieron que además de por el dinero, era porque no veían bien que su hijo visitara determinados edificios religiosos cristianos aunque tan solo fuera por su valor artístico e histórico.

Discusión del Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase. Un grupo estará a favor de que se respete la opinión de los padres por motivos religiosos y el otro en contra insistiendo en su obligatoriedad y valor artístico e histórico. Los alumno/as elegirán el grupo según su conciencia.

Cada grupo deberá trabajar las cuestiones planteadas abajo y escribir las razones del por qué están a favor o en contra de la opinión de los padres.

Se dejará unos 10 minutos para que cada grupo reflexione y trabaje las cuestiones.

3º A continuación reunidos todos se producirá una *Discusión General*.

Existirá un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión podrá durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestiones para Reflexionar y Debatir:

- ¿Se debería respetar la opinión de los padres por motivos religiosos o por el contrario se les debería convencer para que autorizaran a sus hijos a las salidas explicando la obligatoriedad y los beneficios de las mismas, y tratándose de su valor artístico e histórico?

Actividad 6: “¿VIENES DE EXCURSIÓN?”.

Etapa: ESO.

Conflicto: No participación en actividades complementarias y extraescolares.

Dilema Moral

En un grupo de 3º de ESO surge la polémica cada vez que se organiza una salida. A pesar de que es conocido por todos que se trata de una actividad obligatoria que forma parte del currículo, hay un grupo de alumno/as extranjeros que nunca la realizan. Al resto de compañeros esto les parece injusto ya que ellos no siempre desean ir de excursión, por lo que amenazan con no ir a las próximas que se realicen.

Indagando en los motivos por los cuáles los alumno/as extranjeros no realizan las salidas sabemos que son los padres los que no quieren, principalmente en el caso de las hijas, porque desconfían de lo que puedan hacer fuera del centro. Estos padres entienden que se trata de actividades de diversión simplemente, con falta de supervisión de profesores, dónde sus hijo/as aprovecharían para hacer cosas que normalmente no hacen en el ámbito familiar ni escolar.

Recordamos que estos menores se encuentran en plena adolescencia y sus padres son muy protectores, especialmente con las chicas.

Discusión del Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema de manera individual.

2º De manera individual se trabajarán las cuestiones planteadas abajo y se escribirán las reflexiones en forma de notas para comentar más tarde.

Se dejará unos 15 minutos para que cada alumno/a realice esta parte.

3º A continuación se realizará una Discusión General entre todos los alumno/as del aula, según el dilema y las cuestiones planteadas. Deberá de existir un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión de los grupos podría durar unos 25 minutos.

Cuestiones para Reflexionar y Debatir:

- Ponte en el lugar de los padres de los alumno/as extranjero/as, ¿tienen motivos reales para tener miedo?, ¿influye en ello su cultura y religión? si, no, ¿por qué?
- ¿Se debería respetar la opinión de los padres o por el contrario se les debería convencer explicándoles la obligatoriedad y los beneficios de las mismas?
- ¿Las salidas deberían ser voluntarias u obligatorias para todos?
 - Ventajas e Inconvenientes de que sean voluntarias.
 - Ventajas e Inconvenientes de que sean obligatorias.

Actividad 7: “EL ROBO”.

Etapa: Primaria.

Conflicto: Carencia de educación cívica. Robo de objetos.

Dilema Moral

Una niña gitana de 1º de primaria es sorprendida por su profesora registrándole la bolsa del almuerzo a una compañera. La profesora estaba vigilando ya que los robos en los almuerzos, eran frecuentes.

La profesora le recrimina su actitud a lo que la niña le contesta:

“Quiero tomar chocolate”, “mi mama nunca me compra” “señorita es que somos pobres”.

¿Qué deberá hacer la maestra?

Discusión del Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase. Un grupo estará a favor de que la maestra castigue y riña a la niña y el otro en contra de ello por tener en cuenta su supuesta pobreza. Los alumno-as elegirán el grupo según

su conciencia y reflexionará la cuestión que se plantea abajo en unos 10 minutos.

3º A continuación se producirá una *Discusión General* con las reflexiones de los dos grupos.

Existirá un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión podrá durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestión para Reflexionar y Debatir:

- *¿Qué deberá hacer la maestra? Castigarla y reprimirla verbalmente exigiéndole que le pida perdón a su compañera, explicándole el por qué de lo no adecuado de sus actos o por el contrario entendería el robo debido a que la niña dice que es pobre y le comprará chocolate para que no siga robando.*

Actividad 8: “LAS FALTAS DE ASISTENCIA”.

Etapa: ESO

Conflicto: No hay diálogos interculturales. Costumbres y cultura. Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.

Dilema Moral

Inmaculada es una alumna gitana que lleva en el centro desde Educación Infantil. Suele faltar a menudo porque tiene que cuidar a sus hermanos pequeños que están todavía sin escolarizar. Está en 5º y apenas se defiende con la lengua y las matemáticas. Ella lo ve normal ya que sus padres nunca fueron al colegio.

El director ha hablado con sus padres y estos le han dicho que la obligación de Inma es cuidar de sus hermanos pequeños, ellos trabajan en la chatarra y esto les obliga a ausentarse durante varios días. Además el año próximo seguramente dejará de venir al colegio ya que a esa edad no esta bien que se junte con los que no son de su raza.

Se plantea la contradicción con ciertos usos y costumbres culturales.

Discusión del Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema.

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase. Un grupo estará a favor de que el director obligue a Inma a asistir a clase y en caso de no hacerlo tomar medidas o entiende la situación de la chica y va a permitir que se quede en casa sin tomar medidas. Los alumno/as elegirán el grupo según su conciencia y reflexionará la cuestión que se plantea abajo en unos 10 minutos.

3º A continuación se producirá una *Discusión General* con las reflexiones de los dos grupos.

Existirá un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión podrá durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestión para Reflexionar y Debatir:

- ¿Debería el director obligar a la alumna a asistir a clase a pesar de sus circunstancias personales y tomar medidas en caso de no hacerlo o debería de entender la situación complicada de la chica permitiendo que se quede en casa sin tomar medidas? ¿por qué sí? ¿por qué no?

Actividad 9: “LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA”.

Etapa: ESO.

Conflicto: No hay diálogos interculturales. Costumbres y cultura. Prejuicios, estereotipos sociales y raciales.

Dilema Moral

Yasmina es una alumna de 2º de ESO, que siempre tiene alguna excusa para “escaquearse” de la clase de Educación Física (no ha traído chándal, está con el periodo, sus padres no ven bien esa indumentaria deportiva, lleva el hiyab etc.).

Discusión Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema.

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase. Un grupo estará a favor de que Yasmina no realice Educación Física debido a los múltiples problemas que presenta y el otro en contra de ello, por lo que, es partidario de que se tomen medidas. Los alumno/as elegirán el grupo según su conciencia y reflexionará las cuestiones que se plantean a continuación en unos 10 minutos.

3º A continuación se producirá una *Discusión General* con las reflexiones de los dos grupos.

Existirá un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión podrá durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestiones para Debatir y Reflexionar:

- ¿Debemos obligar a Yasmina a participar en esta clase? ¿sí? ¿no? ¿por qué?
- Si estás a favor de que Yasmina no realice Educación Física ¿Qué medidas tomarías? y si estás en contra de que Yasmina no realice Educación Física, ¿Qué medidas tomarías?.

Actividad 10: “COSTUMBRES DIVERSAS”.

Etapas: ESO.

Conflicto: No hay diálogos interculturales. Costumbres y cultura culinaria, religiosa, otras.

Dilema Moral

En un centro de secundaria con numeroso alumnado extranjero se quiere realizar una comida dentro de la semana de convivencia e interculturalidad. Resultado de una votación ha ganado la propuesta “paella con pollo”. Esto ha suscitado una polémica debido a la negativa por parte de alumno/as de origen marroquí a comer pollo porque no ha sido sacrificado según el rito que indica su religión. Estos proponen una paella aparte siguiendo sus costumbres. En el centro también hay otros alumno/as con otras preferencias culinarias (vegetarianos, etc...). El centro se encuentra con un dilema: responder a todas las demandas de los alumno/as, suponiendo un gran esfuerzo de gestión y dinero, procurando garantizar los mismos derechos para todo el alumnado. Pero, la “paella con pollo” ha sido la ganadora entre las opciones propuestas, tratándose de una comida típica de nuestra región. Además, se trata de la semana de convivencia e interculturalidad del centro.

Discusión del Dilema Moral:

1º Leer detenidamente el dilema.

2º Hacer 2 grupos diferenciados de opinión en el grupo-clase.

Un grupo estará a favor de que el centro tenga en cuenta las costumbres culinarias de los alumno/as que no quieren comer “paella con pollo” y deberán trabajar las cuestiones planteadas abajo y escribir las razones del por qué sí están a favor.

El otro grupo estará en contra de que el centro tenga en cuenta las costumbres culinarias de los alumno/as que no quieren “paella con pollo”, también deberán trabajar las cuestiones planteadas abajo pero en este caso escribir las razones del por qué no están a favor.

Los alumno/aas elegirán el grupo según su conciencia.

Se les dejará unos 15 minutos para que cada grupo reflexione por separado.

3º A continuación se reunirán todos y se producirá una Discusión General según las cuestiones y razones planteadas por cada grupo. Deberá existir un moderador para ir planteando las cuestiones e ir dando el turno de palabra. La discusión de los grupos podría durar unos 20 minutos.

4º Se dejará los últimos minutos para extraer conclusiones generales de la actividad.

Cuestiones para Reflexionar y Debatir:

- ¿El que esos alumnos/as se nieguen a comer lo decidido por la mayoría puede ser entendido por el resto como un rechazo a no querer integrarse?. Si, no, ¿por qué?
- El centro ¿Debería tener en cuenta las costumbres culinarias de los alumno/as que no quieren comer “paella con pollo” . Si, no ¿por qué?.
- ¿Crees que en el caso de los de origen marroquí o de religión musulmana es particular y diferente a otros casos p.ejemplo: vegetariano que son una opción personal?. Si, no, ¿por qué?.

AMBITO HABILIDADES SOCIALES

**APRENDER A MANTENER
RELACIONES ASERTIVAS.**

Listado de actividades.

- 1. CONCURSO: PREMIO A LA CORTESIA Y BUENA EDUCACIÓN.**
- 2. ACTIVA TU ESCUCHA.**
- 3. UNA CÁLIDA ACOGIDA.**
- 4. REPARTIENDO ELOGIOS.**
- 5. SOLUCIONANDO PROBLEMAS.**
- 6. PREPARANDO UNA FIESTA.**
- 7. PELEA ENTRE ALUMNOS.**
- 8. PELÍCULAS, NOTICIAS, FOTOS Y DIBUJOS.**
- 9. ADIVINA CÓMO ME RELACIONO.**
- 10. LA PIRÁMIDE DE NUESTRA SOCIEDAD.**
- 11. CORTESÍA QUE NOS UNA.**
- 12. EL ATRACO.**

Actividad 1: “CONCURSO: PREMIO A LA CORTESIA Y BUENA EDUCACIÓN”.

Etapas: Primaria.

Conflicto: Carencia de Normas de Cortesía y Buena Educación.

Dinámica:

Realizaremos un **Debate** en el aula para consensuar entre todos un **Listado de conductas o comportamientos** que supongan ejemplos habituales de cortesía o buena educación, que el grupo-aula necesita.

Ejemplo:

- Saludar a la llegada y a la despedida de clase
- Dar las gracias
- Pedir las cosas por favor
- Pedir disculpas
- Prestar algo
-

A continuación, los alumno-as realizarán **Tarjetas** (cada una de ellas indicará un trato de cortesía escrito con un dibujo que lo identifique, según el listado acordado anteriormente).

Los comportamientos acordados y trabajados en las Tarjetas se revisarán diariamente mediante un **gran panel con un calendario semanal** que estará expuesto en el aula. Diariamente se colocarán las tarjetas que entre el profesor/a y el grupo-aula acuerden, que han sido puestas en práctica ese día por la mayoría de alumno/as de ese grupo.

Ejemplo: si un día la mayoría de alumno-as han saludado a la llegada y a la salida del aula, se pegará en el gran panel la correspondiente tarjeta.

Tener en cuenta que:

- El número de conductas de cortesía y educación no debe superar unas 5. Deben ser elegidas y acordadas previamente por el grupo de alumno/as mediado por el maestro/a según las carencias del grupo.

- Se realizarán 5 Tarjetas de cada una de las conductas acordadas, una para cada día de la semana. Ejemplo: 5 tarjetas para dar las gracias, y así.
- Las Tarjetas se ganaran en grupo, por la conducta de la mayoría de la clase.
- El panel en el que se colocarán las Tarjetas será semanal (de lunes a viernes) y se colocarán las tarjetas al finalizar el día o la clase. Se presenta un modelo de panel en el anexo 1.
- Se establecerá un sistema semanal de canjeo de Tarjetas conseguidas por premios acordados para el grupo. El premio se puede ir graduando de menos tarjetas conseguidas a más.

Anexo 1. Panel para colocar las Tarjetas conseguidas.

Conductas de Cortesía	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Saludar Llegada-Ida					
Dar las Gracias					
Pedir las cosas por favor					
Pedir disculpas					
Prestar algo					
Valoración					

Valoración Semanal:

Premio Semanal acordado:

Actividad 2: “ACTIVA TU ESCUCHA”.

Etapas: ESO.

Conflicto: No saben escuchar. Escucha Activa.

Dinámica:

- Los participantes se agruparán **por parejas** y se sentarán cara a cara procurando ser de diferentes nacionalidades u origen para favorecer la comunicación intercultural.
- Uno de ellos hará de Entrevistador y el otro de Entrevistado y viceversa.
- Se proporcionará al Entrevistador un **Listado con Indicadores** para que conozca cuando una **Escucha a otra persona es Activa. Anexo 1.**
- El Alumno-a que haga de Entrevistador tiene que realizar una Entrevista a la vez que practica la Escucha Activa siguiendo el listado proporcionado. Preguntará al Entrevistado según el tema elegido, no pudiendo hablar de sí mismo.
- Los temas de la entrevista pueden ser elegidos libremente por el alumno/a o a propuesta del profesor, *ejemplo:*
 - Acerca de que han hecho ese día,
 - Describir cómo es su familia de origen, país, ...
 - Sus aficiones, tiempo libre, costumbres, últimas vacaciones,...
 - Sus relaciones con compañeros de otros países....
- Finalizada la entrevista, el que ha sido **Entrevistado cumplimentará de modo individual el Listado de Indicadores de Escucha Activa**, según como lo ha hecho su compañero el entrevistador, si se ha sentido o no escuchado... .
- A continuación se **cambiarán los papeles** y el que fue entrevistado hará ahora de entrevistador, siguiendo el mismo procedimiento que antes.
- Finalizadas las dos Entrevistas recíprocas que resultarán de cada pareja se procederá a una **discusión** en base a los Listados de Escucha Activa Cumplimentados por los entrevistados (indicadores que han puesto en práctica y los que no, y el por qué). Hacer en un primer momento por parejas y después en gran grupo.

Recomendaciones:

- Se puede hacer primero una entrevista espontánea y luego repetirla conociendo el Listado que hace que una escucha sea activa. Apreciar la diferencia.
- Se puede poner un modelo de escucha activa con (un **vídeo** o la representación para todos por parte de la pareja que mejor lo haya hecho).

Anexo 1. Listado de Indicadores de “Escucha Activa”.

LISTADO DE INDICADORES DE “ESCUCHA ACTIVA”:			
Responde con una X:	<i>Bastante</i>	<i>Regular</i>	<i>Poco/Nada</i>
<i>Mientras que tú contabas tu historia tu compañero/a:</i>			
1. Te ha mirado a los ojos/cara.			
2. Asentía con la cabeza y seguía tu conversación.			
3. Te ha dejado hablar sin interrumpirte			
4. Te ha realizado preguntas interesantes sobre lo que has contado.			
5. Notabas que le interesaba lo que contabas.			
6. Te incomodaba o molestaba con algo mientras hablabas (mirada, postura, movimientos, distancia...)			
7. En general ¿te has sentido escuchado?			
8. Observaciones:			

Actividad 3: “UNA CÁLIDA ACOGIDA”.

Etapa: 3º ciclo Primaria y ESO.

Conflicto: Falta de Acogida, Empatía y Asertividad. Carencia de normas de Cortesía y Buena Educación.

Dramatización y Debate:

El profesor plantea una **situación de acogida ficticia para representar:** Nos encontramos a mitad de curso y un día por sorpresa se incorpora al aula un alumno/a nuevo extranjero que sabe poco español.

Se explica que se podría clasificar en tres las maneras diferentes de acoger a este alumno/a por parte del aula (agresiva, pasiva y asertiva).

1º **Se discutirá entre todos,** las distintas formas de acogida, los comportamientos y actitudes distintivos de cada situación:

En la **situación agresiva**, se realizará al alumno-a nuevo extranjero:

- Miradas de reto, desprecio, bromas pesadas
- Posturas intimidatorias para indicar quién es el que manda
- Expresiones como: deberías, ten cuidado con lo que haces, con quién te juntas...

En la **situación pasiva** se realizará con el alumno-a nuevo extranjero:

- Quitarle importancia al tema no darle importancia a su situación
- No lo ven, pasan de él/ella, como si no lo vieran
- No le ayudan aunque necesiten ayuda

En la **situación asertiva** se tratará al alumno/a nuevo extranjero:

- Acogiendo al nuevo/a alumno/a mediante mensajes breves de contacto ocular, sonrisas, empatía, expresión serena
- Se le acompañará a lugares y en tareas que pueden ser nuevas para él/ella
- Se le dará conversación en la medida de lo posible, se le transmitirá preocupación por su bienestar aunque sea con gestos y mímica

2º Un grupo **representará el modo de acogida Asertivo.** Al grupo se les dejará un tiempo para que la ensayen e improvisen. El resto de la clase realizará el papel de observadores pudiendo tomar notas.

3º Finalmente, se realizará un **Debate** sobre la Representación realizada, las siguientes **Cuestiones** nos pueden ayudar:

- ¿Cómo se ha sentido el que ha representado el papel de alumno-a nuevo extranjero, con la acogida según el modelo asertivo?
- ¿Cómo se han sentido los que realizaban el papel de profesor, compañero-guía...?
- ¿Es el modelo asertivo la mejor manera de acoger a un compañero nuevo? ¿por qué?
- ¿Da lo mismo que se trate a las personas de una manera u otra?
- ¿Qué podemos hacer todos y cada uno de nosotros para que ocurra una buena acogida?

Actividad 4: “REPARTIENDO ELOGIOS”.

Etapa: 3º ciclo Primaria Y ESO.

Conflicto: No saben decirse Halagos y hacerse Críticas constructivas.

Dramatización y Debate:

Se divide el **grupo-clase en dos mitades:**

-A una mitad de la clase se les **reparten Tarjetas** que llevan escritas o dibujadas comportamientos y/o situaciones cotidianas y cercanas a lo escolar que pueden ser de dos tipos (positivas y adecuadas, o negativas e inadecuadas), una Tarjeta por alumno-a.

-A la otra mitad de la clase se les reparten otras Tarjetas que contienen escritas Halagos o Críticas constructivas, que vendrían a ser las respuestas a las Tarjetas del primer grupo.

Repartidas todas las Tarjetas se les dejará un tiempo para que **deambulen por el aula buscando cada uno su Tarjeta complementaria**. Cada Tarjeta tiene una pareja, de manera, que **“cada comportamiento positivo encuentre su Halago y cada comportamiento negativo encuentre su Crítica constructiva”**.

Emparejadas todas las Tarjetas, los alumno/as quedarán por parejas y formarán un gran círculo entre todos.

A continuación, por parejas se irán verbalizando y comentando (halago-crítica) el contenido completo de las Tarjetas.

Ejemplo: Yo ayudo a un compañero nuevo de clase a explicarle las tareas que van para casa (**comportamiento positivo**)..... le digo: he visto como ayudabas a un nuevo compañero, eres un buen compañero (**halago**).

Recomendaciones:

- Los contenidos de las tarjetas pueden ser propuestos y elaborados previamente por los alumno-as que van a realizar la dinámica, con ayuda del profesor.
- Llevar en la ropa, visible a todos, las tarjetas en el momento de la deambulación por el aula para buscar a la pareja.
- Las críticas constructivas consisten en saber realizar críticas, mostrar descontento o desacuerdo pero con respeto hacia la persona, excluyendo el insulto. Se trata de cambiar los mensajes tú: destructivos, acusadores, faltas de respeto hacia lo que pienso o siento, por una comunicación respetuosa con la otra persona. Ejemplo: Cuando me llamas moro me siento mal, porque lo dices como insulto.

Algunos **contenidos que se sugieren para las Tarjetas:**

Comportamientos Positivos y sus correspondientes Halagos:

1. Ayudo a un compañero de clase nuevo extranjero a explicarle las tareas para casa.-----Eres un buen compañero.
2. Llevo una vestimenta muy chula (camiseta, vestido, velo, deportivos).
-----Qué camiseta, velo,...más bonita, me gusta un montón.
3. Presto mis colores y libros a un compañero que acaba de llegar del extranjero y todavía no tiene el suyo.----- Gracias por prestarme tus cosas, eres un buen amigo.
4. He sacado un 10 en una prueba de matemáticas.-----Te lo mereces, porque has estudiado mucho.
5. He hecho en plástica un dibujo precioso. -----Qué chulo, pintas muy bien. Me gustaría pintar como tú.
6. En un partido de fútbol he marcado 3 goles.-----¡Vaya golazos!. Eres “un máquina” jugando al fútbol.

Comportamientos Negativos y sus correspondientes Críticas constructivas:

1. No me gusta ayudar a los compañeros extranjeros .
-----Ayudar a compañeros extranjeros, te sirve para que otros te quieran.
2. Los chico-as extranjeros visten ropas viejas y antiguas por eso yo no voy con ellos. ----- Me siento mal cuando me miras mal.
3. Los compañeros extranjeros deben ayudarse solo entre ellos.----- Al final todos somos compañeros.
4. Me rio de los alumno-as extranjeros que todavía no hablan bien el español.--
--- Si tú fueras a otro país no te gustaría que se rieran de ti.
5. Yo no juego al fútbol con moros.-----Antes que todo soy persona, y me siento rechazado cuando no me dejas jugar contigo.

Actividad 5: “SOLUCIONANDO PROBLEMAS”.

Etapas: ESO.

Conflicto: Peleas, Insultos y Amenazas. No saben solucionar los problemas sin ayuda.

Entrenamiento de Solución de Problemas:

El profesor plantea una **situación imaginaria** pero con posibilidad de darse en el futuro o de haberse planteado en el pasado.

“Un profesor llega a clase y se encuentra a los alumno/as gritando y animando una pelea.

Tras un interrogatorio al grupo, unos cuentan que todo lo empezó un chico marroquí que ha sido en anteriores ocasiones protagonista de varios líos. Por este motivo los otros respondieron con insultos, amenazas hasta que llegaron a las manos. Al chico marroquí se le unieron otros compañeros marroquíes resultando una pelea entre españoles y marroquíes.

Los chicos marroquíes dicen que eso no es cierto, sino que al contrario, son los otros los que le vienen insultando y provocando hasta que estos han saltado.

El resto de la clase guarda silencio y no quiere pronunciarse sobre los hechos a pesar de que han sido testigos”.

Trabajar con los alumno/as la Resolución de problemas: modo A

1º Se lee la historia en gran grupo

2º Se hacen pequeños grupos de no más de 4/5 personas y se vuelve a leer la historia en pequeño grupo.

3º Se aplican los pasos de la técnica de la Resolución de Problemas:

3.1. Definir el problema concreto

3.2. Dada la situación, hacer una lluvia de ideas para enumerar los problemas y consecuencias.

3.3. Apuntar posibles soluciones /alternativas y consecuencias.

3.4. Entre todas las posibles soluciones elegir la que parezca la más razonable según ese momento.

3.5. Elaborar un plan de actuación según la solución elegida.

El pequeño grupo dispondrá de un cuadro-guía que le ayudará a la organización del trabajo. **Anexo 1.**

3.6. Puesta en común de los pequeños grupos.

3.7. Con las mejores ideas de las puestas en común realizar una síntesis y dejarlas en el aula como herramienta útil para en caso de situaciones semejantes o parecidas recuperarla e utilizarla.

Anexo 1. Cuadro-Guía.

DEFINIR EL PROBLEMA CONCRETO:	
PROBLEMAS	CONSECUENCIAS
1	
2	
3	
4	
POSIBLES SOLUCIONES Y ALTERNATIVAS	CONSECUENCIAS
1	

2	
3	
PLAN DE ACTUACION	

Trabajar con los alumnos la Resolución de problemas: modo B

1º Pedirles a los alumno/as que recuerden una historia, esta vez, según su experiencias, que les haya pasado a ellos o a terceros. Tras una lluvia de ideas de historia se elige una que guste a la mayoría.

2º A continuación, se colocan los alumno/as formando un gran círculo pero con disposición de poder escribir.

3º Los alumno/as siguiendo el orden del círculo cumplimentarán a modo individual y brevemente las 3 hojas:

3.1. Definición del problema concreto.

3.2. Enumeración de problemas y consecuencias.

3.3. Soluciones/alternativas y consecuencias para solucionar el problema.

Notas: conforme se va escribiendo, se va diciendo en voz alta y se pasa al compañero de al lado. No se deben repetir las ideas, en este caso, se colocará al lado un palito (III). Cada alumno dispondrá de no más de 3 minutos, se trata de ideas espontáneas, deben ser reflexivos pero rápidos.

4º Cuando las 3 hojas hayan pasado por todos los alumno-as se leerán en gran grupo haciendo un análisis de la misma.

Actividad 6: “PREPARANDO UNA FIESTA”.

Etapas: ESO.

Conflicto: Choques culturales, falta de diálogo y negociación.

Rol playing:

Se plantea una **situación:** se aproxima una fiesta en el centro para la que se quiere preparar actividades de baile, música, comida y talleres para ese día. Los alumnos/as del centro son de diversas nacionalidades. Estos no se ponen de acuerdo a la hora de elegir la música, los bailes, etc..., cada grupo solo quiere colaborar en lo que tenga que ver con su país de origen y esté relacionado con sus costumbres. No quieren ceder en nada.

Desde actividades extraescolares se les ha propuesto que elijan a un miembro de cada nacionalidad como representante para negociar y llegar a acuerdos, de lo contrario, todas las actividades quedarán suspendidas.

A los Representantes elegidos se les recuerda **Aspectos de la Negociación:**

- Todas las partes deben ganar de alguna manera.
- Todas las partes deben estar dispuestos a renunciar y ceder en algunas cosas para llegar a acuerdos
- En la conversación siempre debe prevalecer el respeto y comprensión hacia las otras partes a pesar de que no se compartan sus ideas y deseos y no se lleguen a acuerdos.
- El objetivo de toda negociación es llegar a acuerdos.
- Incorporar la figura de un mediador, que será el profesor, para que guíe la negociación.

Se realizará en el aula un Role-Playing o Representación, **reproduciendo una Negociación** según la situación-historia planteada.

Se elegirá a un representante de cada colectivo o nacionalidad según la realidad de cada aula o centro. El resto harán de observadores.

Al principio cada uno se aferrará a sus costumbres teniendo que ir poco a poco introduciéndose en la negociación.

Actividad 7: “PELEA ENTRE ALUMNOS.”

Etapas: Primaria y ESO.

Conflicto: Peleas. No saben ser asertivos.

Rol-Playing y Discusión:

Se plantea la siguiente **situación**: “Dos alumnos se han peleado a raíz de que uno le ha pedido los lápices de colores a otro y este no se los ha dejado. Como venganza se los ha partido por la mitad y el otro ha respondido pegándole”.

¿qué tendrían que hacer los alumnos para solucionar el problema adecuadamente?

1º **Reflexionar** acerca de las 3 maneras diferentes de comportarse en las relaciones sociales (**agresiva, pasiva, asertiva**). Para ello el Profesor los instruirá brevemente, haciendo hincapié en la Reacción Asertiva, recordando que:

Reacción Agresiva:

- Expresiones del tipo: deberías, no te atreves a..., cuidado con lo que haces, cómo lo hagas..., falta de respeto a los demás.
- Conducta no verbal del tipo: gestos de amenaza, asco, mirada de desprecio, mirada agresiva, postura intimidatoria.

Reacción Pasiva:

- Expresiones del tipo: me da igual, tengo más,
- Conductas como: bajar los ojos , hacer como si no hubiera ocurrido nada.

Reacción Asertiva:

- Expresar nuestra opinión claramente respetando a los demás sin insultar, atacar ni humillar a nadie.
- Siempre expresar lo que uno quiere y piensa dentro límites (derechos humanos y respeto) pero haciendo defender nuestros derechos.
- Utilizar expresiones como: quiero, pienso ¿qué te parece? ¿cómo podríamos?
- Usar voz conciliadora, serena, aunque firme y contacto ocular. Aceptar los resultados.

2º Un grupo **representará un modo Asertivo de solucionar el conflicto**. Al grupo se les dejará un tiempo para que la ensayen e improvisen la situación y su solución. El resto de la clase realizará el papel de observadores pudiendo tomar notas.

3º Finalmente, se realizará un **Debate** sobre la Representación realizada, en el que las siguientes **Cuestiones** nos pueden ayudar:

- ¿Quién es el responsable de la pelea que se produce en la historia?
- ¿Qué modo de reacción de las vistas tienen los alumnos protagonistas de la historia?
- Reflexionar sobre situaciones diarias parecidas.

Actividad 8: “PELÍCULAS, NOTICIAS, FOTOS Y DIBUJOS”.

Etapa: 2º ciclo de ESO.

Conflicto: No saben escuchar, no saben dialogar y no saben pedirse perdón ni decirse halagos. Falta de asertividad.

Visionado de películas o lectura de artículos:

El Profesor elegirá (una película del estilo de “Crash” o un artículo de periódico/revista/fotos) en el que puedan apreciarse comportamientos agresivos por motivos de convivencia cultural.

En un primer momento los alumno/as deberán ir extrayendo y anotando de manera individual **elementos/indicadores distintivos de agresividad** presentes en la película/artículo...(frases, palabras, situaciones,...).

Las frases, palabras, situaciones, mensajes extraídos se intentarán **convertir al Modelo Asertivo:**

Expresar nuestra opinión claramente respetando a los demás sin insultar, atacar ni humillar a nadie.

- Siempre expresar lo que uno quiere, piensa y desea dentro límites (derechos humanos y respeto) pero haciendo defender nuestros derechos.

- Utilizar expresiones como: quiero, pienso ¿qué te parece? ¿cómo podríamos?
- Usar voz conciliadora, serena, aunque firme y contacto ocular. Aceptar los resultados.

Los alumno/as se ayudarán de esta **Hoja-Guión:**

TITULO Y REFERENCIA PELICULA O ARTICULO:		
INDICADORES DISTINTIVOS DE AGRESIVIDAD PRESENTES		
INDICADOR (palabra, frase, mensaje....)	FRECUENCIA (una vez, a veces, bastante)	Convertir en Asertividad o que le faltaría para serlo. Ejemplos.

Después se realizará una **Puesta en común** de lo anotado, haciendo hincapié de lo convertido al modo Asertivo.

Una vez trabajada la hoja en pequeños grupos y **Puesta en común**, cada grupo podrá **Escenificar una o varias situaciones** que han resultado del modelo de relación asertivo.

Se puede **Grabar en Vídeo las Escenificaciones** de los alumno/as y luego verlas en gran grupo realizando un feed-back entre todos para mejorar.

Actividad 10: “LA PIRÁMIDE DE NUESTRA SOCIEDAD”.

Etapas: Primaria y ESO.

Conflicto: No saben Negociar.

Taller:

Se hacen grupos de unas 4/5 alumno/as y se deja a un grupo de 5 a 10 como observadores. Grupos interculturales preferentemente. Cada grupo elige a un alumno/a como Negociador de su grupo.

Se explica la **Actividad-Taller** que se va a realizar:

- *hay que hacer el mayor número de pirámides con calidad
- *con la mayor participación de todos los miembros de cada grupo y trabajo en equipo.
- *en el que prevalezca el Diálogo y la Negociación como manera de intercambiar el material y las ideas entre los distintos grupos.
- *facilitando el trabajo de los otros grupos o al menos no lo obstaculizándolo.

Mensaje: En la construcción de estas pirámides todos nos necesitamos y todos somos válidos. Debe producirse un verdadero diálogo y una verdadera negociación dónde todos debemos salir ganando de alguna manera en el intercambio y la convivencia.

Se **repartirá a cada grupo un material pero le faltará otro**, para realizar la actividad, de manera que todos los grupos tendrán que prestarse e intercambiarse el material.

A modo de ejemplo:

Un grupo tendrá una plantilla necesaria para construir las pirámides,

Otro grupo tendrá unas tijeras y pegamento,

Otro tendrá lápices, goma y reglas,

Otro rotuladores y elementos de decoración para decoración,

Todos tendrán una cartulina por grupo. Etc... .

Tiempo máximo 30 minutos.

Los Observadores deberán estar atentos e ir valorando los Elementos

Positivos de cómo lo van haciendo los grupos: trabajo en equipo, calidad del trabajo, participación de todos, capacidad de negociación de su representante con otros grupos, intención de facilitar el trabajo de los otros... .

También se irán anotando conflictos como **Elementos Negativos:**

acaparamiento material con intención de relentizar el trabajo de otros grupos...

.Se proporcionará una Hoja guión para ello. **Anexo 1.**

Anexo 1. Hoja guión con Indicadores para los Observadores.

GRUPO:.	INDICADORES PARA OBSERVAR
ELEMENTOS POSITIVOS	
Trabajo en equipo	
Participación de todos	
Deseo de hacer un buen trabajo, gusto por el trabajo bien hecho	
Calidad del trabajo	
Capacidad de negociación de su representante obtenía lo que quería respetando al otro	
El grupo tiene un Negociador democrático que ha escuchado a su grupo	
Facilitan el trabajo de otros	
ELEMENTOS NEGATIVOS	

Acaparan el material	
Obstaculizan el trabajo de otros grupos	
El Negociador del grupo no ha sabido negociar sino que ha practicado la imposición, amenaza, tensión, no ha escuchado a su grupo	

Finalizado el Taller, los **Observadores** harán una **valoración de cada grupo en Gran grupo**. Destacarán el grupo que mejor lo hizo y el por qué, y el grupo que peor lo hizo y el por qué.

Se procederá a un **Debate con Cuestiones acerca del Taller** del tipo:

1º ¿cómo os habéis sentido cuando os faltaba un material, teníais que esperar y había que negociar para obtenerlo o había reticencias para dároslo?

2º ¿confiabais en vuestro representante? O pensabais que vosotros lo hubierais hecho mejor.

3º ¿qué habéis aprendido de este taller? ¿tiene ventajas o inconvenientes? ¿para qué puede servir en la vida diaria escolar? ¿qué podemos hacer?

4º Realizando una comparación con diferentes países que se necesitan en recursos materiales, naturales y personales

¿ qué países serían?

¿ qué sería justo e injusto?

Actividad 11: “CORTESÍA QUE NOS UNA”.

Etapas: ESO.

Conflicto: Carencia de normas de cortesía y Buena Educación.

Situación:

En un centro con abundante alumnado de diferentes nacionalidades se han ido formando pequeños guettos más allá de los evidentes grupos naturales que puedan surgir.

Se han ido perdiendo las relaciones interpersonales entre todos, reduciéndose casi en exclusivo a cada grupo-gueto (en aulas, recreos, otras actividades...). Se han perdido comportamientos y actitudes mínimas y cívicas de convivencia como son el saludo, la despedida, pedir y hacer favores, dar las gracias, preocuparse por el otro, etc... .

El centro consciente de esta situación pretende recuperar la armonía y la convivencia entre todos, por encima de nacionalidades.

Debate con Cuestiones acerca de una Situación :

- ¿Por qué crees se ha llegado a esta situación?
- ¿Si no se hace nada, podría empeorar la situación, qué podría ocurrir?
- ¿crees normal se formen grupos cerrados según las diferentes nacionalidades? ¿por qué?
- ¿Ventajas para los miembros de esos grupos? ¿inconvenientes o en que le puede ser malo para los miembros de esos grupos?
- ¿Pertenece tú a algún grupo cerrado de este tipo? ¿qué autocrítica te podrías hacer?
- ¿Debería el centro tomar medidas para intervenir esta situación o por el contrario debería respetar que cada uno elija libremente con quién quiere relacionarse?
- ¿Qué aspectos en el trato (conductas y actitudes) tendrían que cambiar por parte de los alumnos/as, tanto los que pertenecen a grupos cerrados como el resto que son más independientes?
- ¿Crees necesarias unas normas mínimas de comportamiento y actitud de cortesía y educación cívica entre todos por encima de nacionalidades? ¿Por qué? ¿cuáles?

Actividad 12: “EL ATRACO”.

Etapas: Primaria.

Conflicto: No saben ser asertivos, no saben dialogar... .

Situación:

Abdelilah es un alumno de 6º curso, lleva en España desde 2º curso y aunque tiene amigos españoles, la mayoría de sus amigos y vecinos son marroquíes como él. Un día durante el recreo entra a los aseos y se encuentra con Mohammed que es un alumno de 4º curso pero que como ha repetido en varias ocasiones está muy grande. En ese momento Mohammed esta intimidando a un niño mas pequeño exigiéndole un juguete. Abdelillah conoce a Mohammed , no es muy amigo suyo , pero es su vecino y conoce a su familia.

¿Qué debería hacer Abdelilah?

Role Playing.

Vamos a trabajar contenidos relacionados con la justicia, la solidaridad, la compasión y la responsabilidad.

1.- En primer lugar podemos reflexionar sobre las tres posibles reacciones:

- Inhibida
- Asertiva.
- Agresiva

Ver actividad 3.

2. Después reflexionamos acerca de las posibles opciones que puede tomar:

- Darse la vuelta y no decir nada.
- Irse y no decir nada porque es marroquí como él.
- Decírselo a su profesora.
- Decírselo al director.
- ¿Crees que su reacción debe ser diferente si es un alumno español el atracador?.

3. Un grupo **representará el modo Asertivo** como respuesta a lo qué debería hacer Abdelilah. El resto de la clase realizará el papel de observadores pudiendo tomar notas.

4º. Finalmente, se realizará un **Debate** sobre la Representación y las notas tomadas por los Observadores.

AMBITO EMOCIONAL

**CONOCER Y MANEJAR LAS
EMOCIONES PROPIAS.**

Listado de actividades.

- 1. EL ARCA DE NOE.**
- 2. EL MASAJE.**
- 3. MIL CARAS.**
- 4. DAR Y RECIBIR AFECTO.**
- 5. ¡QUE NO TE ENFADES.**
- 6. EL ESCULTOR Y SU ESCULTURA.**
- 7. MIS TEMORES.**
- 8. PAPELES IMPACTANDO LOS SENTIMIENTOS.**
- 9. MÁS BIEN SOY.....**
- 10. ¿QUIEN SOY.**
- 11. ME INFLO COMO UN GLOBO.**

Actividad 1: “EL ARCA DE NOÉ”.

Etapa: Primaria.

Conflicto: Falta de valoración y estima hacia el otro. Comunicación entre alumnado.

Objetivos

- Identificar valores y creencias personales.
- Descubrir valores grupales y cómo se relacionan con los valores individuales.

Desarrollo:

Introducción a la historia del “Arca de Noé”.

Pedir a los alumnos que, de forma individual, piensen en dos objetos, dos animales o dos plantas que cada uno llevaría al Arca de Noé para sobrevivir.

Formar grupos de 5/6 alumnos e indicarles que cada uno debe comentar a sus compañeros qué cosas escogió y los motivos por los cuales lo hizo.

Después el maestro, indicará a los grupos que cada uno de ellos tiene su propia Arca de Noé, en la cual podrán viajar los objetos, animales o vegetales que seleccionaron individualmente y consideren más adecuadas para el futuro.

Nombrar un representante para que presente a las especies que viajan en su arca y las razones por las cuales las seleccionaron.

Se comenta en grupo la vivencia experimentada en la Dinámica.

Actividad 2: “EL MASAJE”.

Etapa: Primaria.

Conflicto: Falta de valoración y estima hacia el otro.

Objetivos

- Enseñar a dar y recibir atenciones y caricias.
- Facilitar el proceso de aprender cómo reacciona cada persona ante un bombardeo de sensaciones táctiles.

Desarrollo:

Formar grupos de 5/6 alumnos.

El maestro explicará que la experiencia del masaje en grupo involucra sentimientos de confianza y aprendizaje para lograr abandonar las sensaciones de rigidez, y de esta manera, cada participante se hará más consciente de sí mismo, de su ternura y sus sentimientos, acerca de dar y recibir afecto.

Comentar también que cada participante recibirá masaje por parte de los otros miembros de su subgrupo. El masaje durará el mismo tiempo para cada uno (unos 5 minutos).

Un participante se acostará. Los demás darán el masaje. Comentar cómo hacerlo. Uno se dedicará a la cabeza, otros dos a cada mano y otros dos a cada pie. Mientras el participante recibe su masaje, las posiciones no se rotarán, sino hasta cambiar de persona. Es muy importante subrayar que deben intentar mostrar interés y cariño con el contacto. El participante que recibe el masaje deberá cerrar los ojos y tratar de alejar su rigidez, relajarse y disfrutar del masaje y las sensaciones táctiles que éste genere.

El maestro avisará cuando haya llegado el momento de rotar las posiciones alrededor de su compañero.

La discusión se puede llevar a cabo entre masaje y masaje, aunque efectuarla cuando todos han proporcionado y recibido masaje es más recomendable.

Durante la discusión es conveniente concentrarse en los siguientes puntos:

a) Cuando se recibía masaje:

- ¿Cuáles eran tus sentimientos?
- ¿Os sentisteis incómodos en algún momento?
- ¿Cuándo? ¿Se os pasó este sentimiento?
- ¿Cómo percibisteis a los masajistas, tiernos y cariñosos?
- ¿Qué se sentía al recibir masaje en tantos lugares al mismo tiempo?

b) Cuando se daba masaje:

- ¿En qué pensábamos mientras dábamos el masaje?
- ¿Qué sentíamos al masajear una cabeza, o un pie, o un brazo?
- ¿Notamos diferencias?
- ¿Tratamos de mostrar cariño y cuidado? ¿Cómo?

c) En general:

- ¿Cómo estuvimos más cómodos, dando o recibiendo el masaje? ¿Por qué?
- ¿Qué podemos aprender de esta dinámica?

Actividad 3: “MIL CARAS”.

Etapas: ESO.

Conflicto: Problemas de comunicación entre alumnado. Malentendidos.

Objetivo

Aprender a expresar y describir emociones y sentimientos por medio de conductas deseadas.

Desarrollo:

Pedir a los participantes que digan emociones y sentimientos que experimentamos con más frecuencia (Tormenta de Ideas). Estas suelen ser: Alegría, Odio, Timidez, Inferioridad, Tristeza, Satisfacción, Bondad, Ira, Resentimiento, Ansiedad, Amor, Miedo, Vergüenza, Compasión, etc... Ir anotándolos en la pizarra.

También podemos comentar situaciones, objetos, personas, fotografías, etc... que nos evoquen estos sentimientos.

Formar grupos de 5 personas y pedirles que cada uno de los miembros vaya mostrando a los otros compañeros todos estos sentimientos utilizando la expresión de la cara y también el resto del cuerpo (10 minutos).

Al terminar de expresar los sentimientos todos los miembros del grupo se analizan cuáles son los sentimientos que mejor se expresan y en cuales tienen mayor dificultad.

Organizar una breve discusión sobre la experiencia y como se puede aplicar lo aprendido a la vida personal.

Actividad 4: “DAR Y RECIBIR AFECTO”.

Etapas: Primaria y ESO.

Conflicto: Falta de valoración y estima hacia el otro.

Objetivo

Vivenciar los problemas relacionados con dar y recibir afecto.

Desarrollo:

Presentar el ejercicio diciendo que para la mayoría de las personas, tanto dar como recibir afecto, es asunto muy difícil. Para ayudar a las personas a experimentar la dificultad, se usa un método llamado “**bombardeo intenso**”. Se trata de “bombardear” a cada alumno con todos los sentimientos, calidades e ideas positivas que se nos ocurran sobre ese compañero que tenemos delante. En orden, cada uno se coloca delante del compañero, le abraza, le mira a los ojos y le habla directamente. Uno por uno, vamos pasando para que todos nos halaguen. Mientras vamos pensando en que compañero tenemos enfrente y que aspectos positivos voy a brindarle. Comentar cómo nos hemos sentidos mientras dábamos y recibíamos halagos y afecto.

Actividad 5: “¡QUE NO TE ENFADES!”

Etapa: ESO.

Conflicto: Baja capacidad a la frustración.

Objetivos

- Reconocer la diferencia entre experimentar sentimientos de enfado y conceptualizar racionalmente lo que ocurre en esta situación.
- Ayudar a otros a reconocer las situaciones de enfado.
- Manejar situaciones críticas en un grupo en conflicto.

Desarrollo:

Completar estas oraciones relacionadas con situaciones de enfado:

- a) Me enfado si....
- b) Cuando me enfado, yo suelo decir...
- c) y suelo hacer...
- d) Cuando alguien se encuentra cerca de mí y está enfado, yo....
- e) Consigo controlar mi rabia mediante...

Cada participante, hace un estimado de las ocasiones en que llega a sentirse enojado, molesto o irritado (por semana o por día).

Se ponen en común y genera una discusión, tomando como punto de partida las expresiones de los alumnos y la cantidad de enojo que puede experimentar una persona. Se refuerza las consecuencias que las conductas de enfado tienen en nosotros mismos y en los demás, y además la idea de poder anticiparnos a ellas.

Actividad 6: “EL ESCULTOR Y SU ESCULTURA”.

Etapa: Primaria.

Conflicto: Problemas de comunicación entre alumnado.

Objetivo

Proporcionar un medio no verbal para la expresión de sentimientos hacia otra persona.

Desarrollo:

Formar parejas de alumnos/as.

Explicar que vamos a convertirnos en grandes escultores que realicen magníficas esculturas en las que se vea reflejado. Un miembro de la pareja hará de escultor, y el otro de escultura.

Dejamos tiempo para que cada escultor conforme su escultura, colocando en posición al compañero (su cabeza, brazos y piernas...). Deben poner un nombre a la escultura, que escribirán en una cartulina al pie de esta.

Después el maestro indica a los escultores que la estatua debe reflejar un estado de ánimo o un sentimiento (alegría, preocupación, sorpresa etc) concreto, a elegir por cada uno. Debe darle a una expresión fácil, los gestos y la postura del cuerpo... Se pide a las esculturas mantener la posición después de que el escultor termine. Ahora los escultores irán recorriendo las distintas esculturas tratando de identificar los sentimientos que estas transmiten, y los anotarán en su cuaderno junto al nombre de la escultura.

Luego el maestro pide que intercambien los papeles y procedan de igual manera. Por último, ponemos en común los sentimientos atribuidos a cada estatua con la intención del escultor. Y hablamos de cómo identificamos los estados de ánimo y los sentimientos en otras personas.

Actividad 7: "MIS TEMORES".

Etapa: ESO.

Conflicto: Baja capacidad a la frustración.

Objetivos

- Profundizar sobre las causas que provocan el temor.
- Descubrir los principales temores del grupo.

Desarrollo:

Explicar que: "El Temor es algo que todos hemos experimentado alguna vez. Temor a emprender una nueva actividad, a ser rechazado por los demás, al qué dirán, temor al futuro, a lo desconocido, a la muerte, etc."

Entregar a los participantes una copia de la Hoja de Trabajo. Indicarles que piensen unos minutos sobre los principales temores que actualmente tienen con respecto a nuestra familia, a la escuela u otras cosas y luego los anoten en la hoja de trabajo. Se forman grupos de cuatro a cinco personas.

Explicarles que el trabajo en cada grupo consistirá en presentar a sus compañeros los temores que anoto en la hoja de trabajo. En esta fase los demás miembros del grupo pueden aportar sus comentarios en cualquier momento. Al terminar la actividad anterior el grupo deberá de encontrar los temores comunes e identificar las causas que los generan. En sesión plenaria cada grupo presenta sus conclusiones a los demás.

HOJA DE TRABAJO: MIS TEMORES

Temores en relación con mi familia	Temores en relación con la escuela	Otros temores

--	--	--

Actividad 8: “PAPELES IMPACTANDO LOS SENTIMIENTOS”

Etapas: Primaria y ESO.

Conflicto: Problemas de comunicación entre alumnado. Malentendidos.

Objetivos

- Identificar roles y sentimientos.
- Descubrir como los distintos roles y conductas producen sentimientos.

Desarrollo:

Sin revelar los objetivos de la experiencia, comentar que vamos a desarrollar un rol-playing a través de una pequeña representación individual.

El maestro distribuye los papeles entre algunos alumnos y se los explica brevemente, dándoles pistas para su representación.

Pide a los alumnos que cada cual, con la información que tiene en el papel, piense en la forma más adecuada para representarlo. Anima a los participantes a "meterse dentro" del papel en silencio.

Después pone en forma de lista en la pizarra el nombre de los papeles. Pide al resto de alumnos que los copien mientras sus compañeros se preparan.

Uno por uno, los alumnos irán saliendo a representar su papel, sin comentar cuál se trata. Los demás deben identificar en silencio y anotar el papel correspondiente en su cuaderno.

Finalizadas todas las intervenciones, pondremos en común el ejercicio de identificación de los papeles. Se anuncia el papel representado y lo explicaremos brevemente.

Después dedicaremos unos minutos a hacer que los participantes escriban sus sentimientos y comenten cómo sintieron con el papel asignado.

Lista de Papeles:

Fanfarrón. Chulito que amenaza a los demás: ¡¡Cuidado chaval!!

Buen muchacho. Modosito, trata de complacer a los demás, sonrío: "¡qué bonito día!"

Juez. Crítico, falta de confianza en los demás, los juzga, los culpa: "Yo sí conozco la verdad" "Has sido tú"

Protector. Apoyo exagerado, mima y ayuda a los demás, les da caridad: "Déjame ayudarte"

Débil. Exagera sensibilidad, impotente, confuso, pasivo: "Por favor no me hagas daño".

Dictador. Fuerte, paternalista y autoritario, manda: "¡Haz esto; no hagas aquello!"

Colgado. Dependiente, le gusta que cuiden de él, manejado por los demás: "No puedo vivir sin ti".

Calculador. Exagerado control, perfeccionismo, trata de burlar a los demás: "Esto no está bien".

Otras variaciones de la dinámica:

Después de las representaciones y de haber identificado y comentado los papeles, el maestro reparte unas pegatinas blancas y les dice que cada uno escriba en ellas su papel favorito y se la ponga en el pecho para luego representarlo simultáneamente en gran grupo.

Dedicaremos unos minutos a hacer que los participantes escriban sus sentimientos y comenten cómo sintieron con el papel escogido.

Podemos pedir que busquen el papel opuesto al asignado y lo representen. Y después comenten cómo sintieron.

Actividad 9: “MÁS BIEN SOY....”

Etapa: ESO.

Conflicto: Falta de valoración y estima hacia el otro.

Objetivos

- Reforzar la auto-imagen de los participantes.
- Promover el conocimiento y comunicación intergrupala.

Desarrollo:

El maestro introduce adjetivos y cualidades personales que sirven para describirnos. Se pide a los alumnos que tomen un folio y en forma de lista, describan con ocho adjetivos, su forma de ser.

Pedirles que den algunos ejemplos de adjetivos, para verificar que se haya comprendido y no vayan a confundir con sustantivos, nombres, etc. Se insiste que sean ocho adjetivos, y se les dan cinco minutos para establecer este primer listado.

A continuación, se les pide que de cada uno de estos adjetivos busquen sus antónimos (sus opuestos) y hagan una segunda lista, paralela a la primera. Se les dan cinco minutos más para esta segunda lista.

Concluido este tiempo, los participantes leerán sus respectivas hojas a todo el grupo; cuidando que sea de manera espontánea y de uno en uno.

Después el maestro introduce que entre todos vamos a conformar un test de personalidad que nos ayudará a conocernos mejor. Y reparte la hoja de trabajo.

Pedirá que cada uno la rellene con los adjetivos y antónimos recogidos.

Terminamos con una puesta en común.

HOJA DE TRABAJO: ENTRE ESTO Y AQUELLO...MÁS BIEN SOY...

1. Entre _____ y _____ más bien soy _____.
(adjetivo) (antónimo)

¿Cuánto soy de (adjetivo)? 0 ++++++ 5 ++++++ 10

2. Entre _____ y _____ más bien soy _____.
(adjetivo) (antónimo)

¿Cuánto soy de (adjetivo)? 0 ++++++ 5 ++++++ 10

Actividad 10: “¿QUIEN SOY”.

Etapa: Primaria y ESO.

Conflicto: Falta de valoración y estima hacia el otro.

Dibujo:
Carné de identidad por delante

Dibujo:
Carné de identidad por detrás
Incluir me gusta y no me gusta (comida, música, pelís...)

Desarrollo:

Se hace entrega de la ficha en cartulina “Carné de identidad” para que cada uno la rellene, incluido el dibujo de su cara.

En grupos de cuatro, presentarlo a los demás.

Ahora, colgarlo del cuello a la altura del pecho, y en silencio y con música de fondo, pasear libremente por la clase parándose a leer lo que han escrito los demás (no más de 5 min.).

Volvemos a nuestro lugar, y el profesor recoge los carnés.

Ahora se trata de que adivinemos de quién se trata. Para ello el profesor leerá progresivamente los datos recogidos en la ficha, empezando por los gustos.

Incluso enseñando solo el dibujo de la cara, antes de decir el nombre.

Actividad 11: "ME INFLO COMO UN GLOBO".

Etapa: ESO.

Conflicto: Falta de valoración y estima hacia el otro.

Desarrollo:

Se reparte un folio A3 a cada alumno/a y escribimos nuestro nombre en la parte de arriba. El profesor explica que nos vamos a hacer un regalo. Vamos a inflarnos como un globo, para subir nuestra autoestima a las nubes (como los globos).

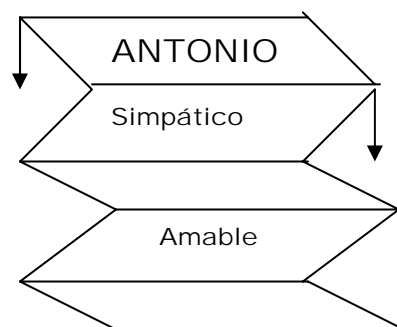
Se trata de que una vez escrito mi nombre, paso el folio al compañero de al lado para que escriba una cualidad positiva mía (no vale el aspecto físico).

Después doblo el folio por esa línea de forma que no se vea lo escrito y solo sea visible el nombre, y lo paso a otro compañero para que haga lo mismo.

El folio debe pasar por toda la clase hasta que llegue de nuevo a su propietario.

Cuando el profesor lo indique, cada uno desplegará su folio para leer su contenido.

Después comentaremos como nos hemos sentido al leer lo que los demás dicen de nosotros.



SUPUESTOS

PARA PADRES.

Listado de supuestos

- 1. AMISTADES.**
- 2. ACOSO.**
- 3. VIDEOJUEGOS E INTERNET.**

Desarrollo de los supuestos:

En todos se seguirá la misma estructura, tras repartir la historia, uno de los padres la leerá en voz alta y se propiciara un debate dirigido por el profesor donde se hará hincapié sobre todo en la propuesta de ejemplos propios y concretos por parte de los padres relacionados con el supuesto(no con la nacionalidad del protagonista). Este se esforzara en que todos participen y que lleguen a conclusiones que un secretario recogerá por escrito.

El profesor animará el debate con preguntas del tipo

- ¿Qué os ha parecido la historia?
- ¿Dónde está el problema? ¿existe un problema?
- ¿Hay que preocuparse?
- ¿Conoces alguna situación similar? ¿Cómo la han solucionado?
- Si estuvieseis en esa situación ¿como responderíais ante la misma?
- Propón alguna alternativa ante la situación.
- ¿Es necesario colaborar con el profesor?

Actividad 1: "AMISTADES".

Un día los padres de Carlos, recibieron una llamada del tutor de su hijo, citándoles para una reunión informativa acerca del mismo.

Este había sido descubierto consumiendo porros en las cercanías del instituto junto a otros chavales, entre los que se encontraba Melisa su novia ecuatoriana.

El tutor les informo que últimamente la conducta de su hijo había sufrido cambios negativos. Su atención e interés por las clases había disminuido, así como aumentado en frecuencia determinadas actitudes negativas hacia el profesorado.

Les notificó las ausencias no justificadas, así como las bajas calificaciones obtenidas últimamente en diversas asignaturas. Les mostró su preocupación, ya que Carlos a principio de curso, era un alumno no problemático y con un rendimiento académico adecuado, aunque mejorable.

Los padres mostraron su incredulidad al conocer las actitudes para ellos desconocidas de su hijo en el instituto, además de desconocer la existencia de ninguna novia.

Actividad 2: "ACOSO".

El padre de Amhed un niño español de origen argelino, ha tenido una discusión muy fuerte con el director del centro donde su hijo está escolarizado.

El padre exigía al director la expulsión de unos alumnos que según él estaban atemorizando a su hijo.

Estos eran de cursos superiores y su actitud era debida a que este era musulmán. Siguiendo con su historia, los alumnos (todos ellos autóctonos), perseguían, insultaban y a veces golpeaban a Amhed, al grito de ¡moro! ¡moro! ¡terrorista! y otras lindezas.

El director del centro además de explicar las medidas tomadas y previstas para prevenir y paliar este tipo de actitudes, informó también al padre de que en el centro existía un clima de inquietud y malestar hacia los magrebies debido a hechos delictivos protagonizados por compatriotas suyos. Y que sin ser esto excusa para esas actitudes sí que podrían explicarlas, ya que los niños reproducían los comportamientos de sus hogares.

El padre de Amhed le volvió a explicar al director que él era español al igual que su hijo y que su religión no lo identificaba con ningún país. Que esto era un hecho racista, ya que estaba seguro de que al hijo de ningún español por el hecho de ser católico lo iban a identificar con un terrorista irlandés del IRA.

Actividad 3: "VIDEOJUEGOS E INTERNET".

¡Wilson! , ¡Wilson!, ¡Wilson , Eduardo! ,¡ Apaga ya de una vez la computadora y ven a cenar ¡ Esta escena se repetía de manera monótona todos los días.

Juana, es una joven madre boliviana afincada en España ya diez años, hace 2 que consiguió traer a su hijo adolescente (Wilson) y a la pequeña (Maria).

Wilson en un principio se integró bien y no tuvo problemas. Pero este año al llegar de nuevo al instituto, parece que han empezado las dificultades.

El tutor la ha llamado varias veces debido a que parece cansado, irritable y apático, disminuyendo de manera considerable sus calificaciones.

Juana esta muy preocupada ya que a su hijo solo parece interesarle el ordenador, lo ha castigado ya sin él pero esto no mejora la actitud de su hijo, al contrario parece empeorar. Además todos los videojuegos son de temática ultraviolenta y sospecha que visita Web pornográficas, además de comunidades en el Messenger de índole racista, machista exaltadoras del orgullo latino. Toda esta información la ha obtenido de la hija pequeña.

E. Infantil

E. Primaria

E. Secundario

Legislación

Créditos

Elaboración de software educativo para tecnología con Visual Basic. (Ver)

IES Ruiz de Alda (San Javier)

Formación de Técnicos de Escuelas Deportivas para la Convivencia, Integración y Educación en Valores, a través del Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Don Hellison. (Ver)

IES Mar Menor (Santiago de la Ribera)

Convivir en Igualdad. (Ver)

IES Gerardo Molina (Torre Pacheco)



TÍTULO: Elaboración de software educativo para tecnología con Visual Basic®.

ETAPA: Secundaria

COORDINADOR: Xavier Martí Colomer

E-mail: xamarcol@yahoo.es

OTROS AUTORES:

Ramón P. Núñez Hernández

Francisco J. Martínez Clemente

JUSTIFICACIÓN

Se pretende que los profesores del Departamento de Tecnología tengan los conocimientos suficientes sobre Visual Basic tanto para elaborar materiales didácticos interactivos que sirvan para desarrollar parte del currículo de esta área, ampliando y flexibilizando así los estilos de aprendizaje de los alumnos y la metodología del docente, como para poder impartir estos conocimientos en los cursos donde el currículo lo exige. Se pretende también, una vez desarrollado el software educativo, valorar la incidencia de la aplicación de estos materiales en el proceso de adquisición de conocimientos por parte del alumno.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Utilizar el lenguaje de programación Visual Basic para el desarrollo de software de distinta naturaleza.
- Conocer las posibilidades que ofrece este tipo de lenguaje de programación.
- Normalizar la utilización de software informático de programación para realizar actividades multimedia que desarrollen contenidos curriculares de todos los cursos de la ESO.
- Simular diversos procesos tecnológicos utilizando el lenguaje de programación Visual Basic.
- Desarrollar la capacidad del alumno para enfrentarse a software tecnológico en el mundo laboral.
- Aplicar el lenguaje de programación Visual Basic para el control automático de procesos.
- Comprobar el grado de implicación de los alumnos al utilizar programas informáticos para su aprendizaje.
- Valorar la utilidad del software interactivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

- 1.- Lenguaje de programación Visual Basic®; propiedades y posibilidades.
- 2.- Realización de aplicaciones interactivas que desarrollen contenidos del currículo.
- 3.- Automatización de procesos mediante una tarjeta controladora.

METODOLOGÍA

Las primeras sesiones servirán para adquirir los conocimientos necesarios y conocer las posibilidades del programa Visual Basic. Esto será posible gracias a la experiencia previa de los componentes en este campo, la lectura de los manuales y la exploración e interacción continua con este software.

Una vez conocidas las posibilidades reales del programa Visual Basic, se convocará una reunión con todos los miembros del grupo de trabajo para poner en común los conocimientos adquiridos y las ideas referentes a qué tipo de software se puede realizar y las posibilidades de desarrollo.

En un principio, se pactará que cada miembro del grupo realizará individualmente un software especial, de forma que cada miembro será el responsable de cada una de las aplicaciones que se desean desarrollar, si bien para el desarrollo completo de estas aplicaciones se trabajará cooperativamente, ya que las aportaciones y sugerencias de los demás miembros serán esenciales para un buen desarrollo de tales aplicaciones. Para ello, aparte de las consultas interpersonales que se puedan dar en cada sesión, se establecerán unas sesiones para que cada miembro del grupo comunique al resto cómo va evolucionando el software y el funcionamiento de éste (resultados provisionales), de forma que todos los miembros tengan conocimiento del desarrollo de cada aplicación.

La metodología será flexible, de forma que se pueda adaptar a las necesidades que surjan en cada momento y aplicación.

RECOMENDACIONES PARA PROYECTOS SIMILARES

La fase de diseño preliminar de las aplicaciones tiene una gran importancia, al igual que una buena planificación de las sesiones; se deben tener claras las ideas respecto a lo que se quiere hacer, y a partir de ahí discutir el cómo se puede hacer. La planificación debe tener unos márgenes de flexibilidad, ya que normalmente se planifica en función de lo que se desea hacer, y la realidad demuestra que, al final, se necesita más tiempo de lo previsto debido a situaciones imprevisibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Visual Basic 2008 Paso a paso. Michael Halvorson. Editorial Anaya.
- Visual Basic 2008. Francisco Charte Ojeda. Editorial Anaya.
- Tutoriales y documentación variada extraída de Internet.

PROYECTO DE INNOVACIÓN “FORMACIÓN DE TÉCNICOS DE ESCUELAS DEPORTIVAS PARA LA CONVIVENCIA, INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN VALORES, A TRAVÉS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL DE DON HELLISON”

ETAPA EDUCATIVA:

Secundaria. Formación profesional de grado superior

Primaria. Tercer ciclo

COORDINADOR: Rocío Esteban Luis

Web:

E-mail: mrocio.esteban@educarm.es

JUSTIFICACIÓN:

En 2005, el grupo de trabajo interinstitucional de las Naciones Unidas hace un informe sobre el deporte para el Desarrollo y la Paz; diciendo que *“El mundo del deporte es aliado natural del sistema de Naciones Unidas, ya que por su propia naturaleza trata de la participación, la inclusión y la ciudadanía. Une a los individuos, superando barreras culturales y étnicas”*.

Esta concepción de Deporte y actividad física, es la base para el desarrollo de los objetivos de integración, convivencia y transmisión de valores que nos planteamos en el desarrollo de los diferentes módulos y unidades formativas del Ciclo superior de actividades físicas “TAFAD” del IES Mar Menor (Santiago de la Ribera).

Alumnos y profesores del ciclo formativo de grado superior “Animación de actividades físicas y deportivas” (TAFAD), venimos colaborando de forma puntual con la asociación “Ojos Que Ven”, ONG que trabaja en la comarca del Mar Menor por la integración de colectivos desfavorecidos y realización de actividades de compensación educativa y prevención del absentismo escolar. Los alumnos de 2º curso del ciclo bajo la supervisión del profesorado, intervienen como técnicos-animadores en las diferentes escuelas con la finalidad de asegurar y mantener durante un tiempo prolongado la participación de los niños de los colegios participantes. (Ubicados en los Alcázares, San Javier y San Pedro del Pinatar y Dolores de Pacheco). Pero detectamos la necesidad de profundizar de manera experimental en un modelo estructurado de intervención a través del deporte para que los comportamientos de los alumnos en riesgo de exclusión, puedan modificarse, siendo necesaria la implementación de las escuelas y la formación de los técnicos en los programas que utilizan el deporte como medio para Educar en la Responsabilidad personal y social y la transmisión de valores a través del deporte.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

A lo largo del curso 2008/2009, a través del desarrollo del proyecto de innovación nos hemos planteado los siguientes objetivos:

“Formar técnicos-animadores para poner en marcha un Programa Educativo para la Integración social y la convivencia, a través de la Actividad Física y el Deporte, teniendo como base las escuelas deportivas que iniciaron su andadura a lo largo del curso 2007/008 y desarrollando el modelo de Responsabilidad personal y social de Don Hellison”. Pretendemos resultados en una triple vertiente:

En relación a los alumnos del ciclo: Aumentar sus capacidades profesionales en ambientes relacionados con la exclusión social y la prevención de conductas antisociales, profundizando en las estrategias basadas en el programa de Responsabilidad Personal y Social;

En relación a los participantes en las escuelas deportivas (tercer ciclo de primaria): Producir adherencia a las diferentes actividades deportivas, consiguiendo disminuir los conflictos en el desarrollo de las diferentes actividades, y extrapolando los

resultados a otros aspectos de la vida. (Numerosas investigaciones en el contexto español, avalan la eficacia del Modelo de Don Hellison);

En relación a los profesores del ciclo participantes en el proyecto: Sistematizar la enseñanza del modelo de responsabilidad social y personal, de Don Hellison perfeccionando su aplicación en el contexto de la zona, y consolidando la inclusión de la educación en valores de manera explícita en las actividades formativas del ciclo.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES:

Los contenidos y actividades del proyecto se han configurado según las fases en la que nos encontrábamos, en función de la intervención con los alumnos, y de la formación específica en el programa de responsabilidad personal y social. El proyecto se ha dividido en tres fases:

1-FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO IMPLICADO.

CONTENIDOS

Revisión bibliográfica.

Análisis de los diferentes modelos basados en la Educación en Valores, y sus adaptaciones al contexto de la zona. En la actualidad, son numerosos los programas que utilizan la actividades física y el deporte como medio para educar en valores y prevenir ciertos comportamientos en los alumnos en riesgo de exclusión. En el ámbito de la educación física hay experiencias que vienen desarrollando programas escolares para enseñar a los alumnos a ser responsables. En los últimos años han proliferado los estudios dirigidos a desarrollar e implementar programas de intervención para mejorar los comportamientos éticos de los alumnos y deportistas. El modelo de «Desarrollo de Habilidades para la Vida» diseñado por Steven Danish. En este modelo se a través de la actividad física y el deporte los participantes (niños y jóvenes desarrollan habilidades personales. La base del programa es la transferencia que tienen las habilidades aprendidas en el deporte y la actividad física a otros dominios, pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito. El «Deporte para la Paz» es un programa de intervención diseñado por Catherine Ennis (Ennis, 1999; Ennis et al., 1997, 1999) para reducir los comportamientos disruptivos de los estudiantes en institutos urbanos estadounidenses. Los conceptos y habilidades recogidos en este programa incluyen responsabilidades personales y sociales, habilidades de negociación de conflictos, comportamiento físico y verbal no violento y sentido de la comunidad. Los datos recopilados documentan su efectividad para generar cambios de conducta moral y social en la Educación Secundaria El modelo de «Responsabilidad Personal y Social» de Hellison (1988, 1995) nace con la finalidad de desarrollar valores en jóvenes en riesgo de exclusión. Este programa de intervención se estructura, de forma escalonada, en cinco niveles de responsabilidad. Los cinco niveles de responsabilidad son:

- I. Respetar los derechos y sentimientos de los demás
- II. Estar motivado Participar
- III. Autonomía
- IV. Ayuda a los demás
- V. Aplicar estas responsabilidades en otros dominios

Estos niveles de responsabilidad describen qué necesidades tienen que ser aprendidas, pero es la implementación de estrategias de intervención la que establece el logro de los objetivos señalados. Estas estrategias incluyen conversaciones, instrucción directa, toma de decisiones individuales, reuniones para la evaluación del grupo y reflexiones sobre las metas conseguidas. Las conversaciones y la instrucción directa son definidas por el

profesor para enseñar a los estudiantes los niveles de responsabilidad e integrarlos en las lecciones de educación física.

Cecchini, Montero y Peña (2003) realizaron un estudio que examinó las repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1995) sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control en jóvenes escolares españoles. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro, las faltas de contacto y las conductas antideportivas. El modelo Delphos, es en la actualidad una adaptación y mejora de este programa, que con éxito se está realizando en diversos centros de Asturias.

Basados en este programa existen en la actualidad varias propuestas que intentan crear un modelo educativo integral donde se relacionen los valores personales y sociales con el aprendizaje de habilidades y demás actividades en el área de educación física Jiménez (2000, 2006), Jiménez y Durán, (2004), Escartí, et. al (2006) al término de investigaciones basadas en la aplicación del programa de responsabilidad personal y social a adolescentes en riesgo, llegaron a la conclusión de que puede ser utilizado con resultados prometedores para mejorar comportamientos disruptivos en estos adolescentes.

Tras la revisión de varios programas y modelos basados en el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los alumnos, optamos por la adaptación del programa de Hellison, realizada por Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005) ya que se adaptaba a las necesidades que habíamos detectado en los alumnos participantes y a las características de la zona.

Asistencia a Cursos de Formación y ponencias

Con el objetivo de adquirir las bases teóricas y procedimentales en las que basar la intervención posterior. A lo largo del proyecto de innovación, realizamos dos cursos específicos que profundizaban en las bases metodológicas del programa de Don Hellison, en el diseño de actividades basadas en el programa, así como orientaciones para la puesta en marcha de las escuelas deportivas para la integración y la convivencia. También hemos asistido a un curso específico sobre Disciplina e Indisciplina en la educación física (Albacete, Marzo, 2009) en el que se realizaba una revisión de diferentes programas en línea con nuestro proyecto, que avalaban la eficacia de estos en el ámbito de la mejora de la convivencia en los centros educativos

2- PREPARACIÓN DE DIFERENTES MATERIALES PARA LA INTERVENCIÓN POSTERIOR EN LAS ESCUELAS DEPORTIVAS:

Tras este periodo de formación y conocimiento de las líneas de trabajo acordadas con el objetivo de nuestro proyecto, establecimos las pautas de actuación en relación a las Escuelas deportivas con las que estamos colaborando. Para ello, y en base a la programación de estas escuelas, procedimos al diseño de sesiones, para implementar una unidad didáctica de fútbol, ya que consideramos que era una de las contenidos a los que había que impregnar, lo antes posible de actividades que potenciasen las actitudes de integración y no exclusión, precisamente el fútbol cuenta con multitud de estereotipos que hay que eliminar de toda escuela deportiva, cuyo objetivo pase por la formación en valores de sus participantes

3-INTERVENCIÓN EN LAS ESCUELAS DEPORTIVAS.

Una vez desarrolladas las sesiones, y diseñadas las actividades para implementar la intervención en las diferentes escuelas deportivas, pasamos a realizar una evaluación inicial del grupo que objetivase los comportamientos inadecuados que

surgían a lo largo del desarrollo de las clases. Para ello se procedió al diseño de una hoja de observación en la que se describían las conductas más frecuentes, que a lo largo de la experiencia del profesorado y de la observación asistemática, se había comprobado que se daban en el las sesiones. Comportamientos del tipo “Empujar” o “Reírse de los compañeros”, “Quejarse”, o “no seguir las indicaciones” fueron cuantificados en las escuelas deportivas, antes de la intervención propiamente dicha. Para que los resultados de la observación inicial, no dependiesen de los contenidos impartidos, se realizó una sesión tipo, de manera que en la observación inicial, y el posterior re-test, se desarrollasen los mismos juegos y actividades. En cada centro, acudimos dos observadores para comprobar que no existían diferencias en la observación de las conductas, otorgando así fiabilidad a las observaciones. Tras la evaluación inicial, se procedió al desarrollo de la unidad didáctica. Para ello, los técnicos encargados de impartir las sesiones (alumnos de primer curso de TAFAD) se reunían los profesores participantes en el proyecto para establecer las pautas semanales de la sesión y las estrategias metodológicas que había que poner en marcha. Se establecieron tres grupos experimentales y uno de control, de manera que la unidad didáctica y las diferentes estrategias se realizaron sólo en los grupos experimentales. Al término de las sesiones desarrolladas, (doce en total) se procederá a realizar de nuevo la sesión de observación y comparar los resultado que se obtienen a nivel actitudinal y de comportamientos objetivo, no obstante, a lo largo de estas sesiones y de manera asistemática, ya se constatan que diversas actitudes y comportamientos han dejado de aparecer, o se han minimizado, tal y como indican los técnicos participantes.

METODOLOGÍA:

a) Metodología cooperativa.

La metodología desarrollada ha estado marcada por un continuo trabajo colaborativo y cooperativo, que nos ha permitido trabajar por medio de un seminario permanente, el cual ha proporcionado las condiciones más adecuadas para garantizar reuniones de forma sistemática y fluida entre el grupo de profesores y los alumnos del ciclo que participaban como técnicos en las Escuelas. La relación con la Asociación Ojos que Ven, ha sido clave también en este proyecto, ya que ha puesto a nuestra disposición los medios adecuados para desarrollar la actividad en el ambiente que

Por tanto, este seminario ha sido la clave para un correcto cumplimiento de los plazos cronológicos establecidos y en el correcto funcionamiento del proyecto.

b) Metodología participativa

Todos los componentes del proyecto han realizado sus funciones y tareas, señaladas en el proyecto inicial, de manera que el resultado ha sido un proyecto marcado por el dinamismo, el respeto a los plazos establecidos, y el esfuerzo de todos los componentes para realizar las tareas marcadas..

c) Metodología reflexiva.

Las características del proyecto han hecho necesario el continuo diálogo y reflexión, entre los implicados dentro de la investigación, y ha supuesto una puesta en común de todos los aspectos relativos al desarrollo del proyecto, (desde el compromiso con los de objetivos iniciales, la elección y diseño de nuevas herramientas de trabajo, la implementación del modelo, etc.) Las variaciones del proyecto con respecto al diseño original del mismo, han sido fruto de esta metodología reflexiva, que ha supuesto consenso y modificaciones positivas, a lo largo de todas las fases del proyecto.

RECOMENDACIONES PARA PROYECTOS SIMILARES:

Las características del proyecto hace que pueda ser extrapolado a diferentes escuelas deportivas e incluso a diferentes grupos de escolares que por su situación social y familiar, se encuentren dentro de los denominados alumnos en riesgo de exclusión social. En proyectos similares, es necesaria la formación en estos programas, con mayor profundidad.

Tras la puesta en marcha del modelo, encontramos también que es necesario un seminario permanente para el desarrollo de nuevas unidades didácticas, y mejora de las que se han puesto en marcha, dado que la estructura de estos programas, se difiere de la estructura de sesión que es aplicada normalmente en las clases de educación física.

En el caso de su aplicación a grupos en el centro escolar, hay que tener en cuenta la importancia que tiene el técnico en esta concepción de educación física, por lo que sería necesario un seguimiento del alumnado participante a lo largo de los años, para que los resultados puedan verse reflejados en las actitudes de la vida diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Cecchini, J.A., Montero, J y Peña J.V. Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema* 2003. Vol. 15(4)pp. 631-637

Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J. Y mccauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the «Sport for Peace» curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.

Escartí, A, Gutiérrez, M, Pascual, C., Marín, D, Martínez y Chacón F. (2006) Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional» *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 373-396

Escartí, A., Pascual, C. Y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.

Hellison, D.R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Jiménez Martín, P.J. Y Durán, L.J. (2004): Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*. Nº 77. 3º trimestre. Pp.25-29.

Jiménez, P. J.(2000) *Modelo de Intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, 2000.

TÍTULO: SEMINARIO DOCENTE “CONVIVIR EN IGUALDAD”



ETAPA EDUCATIVA: ESO, BACHILLERATO, P.I.P Y CICLOS FORMATIVOS

COORDINADORA: MARIA DOLORES MARTÍNEZ CÁNOVAS.

E-mail: KIKAMART@TERRA.ES

OTROS AUTORES

Josefa Fructuoso Sánchez	74.289.867- M	IES GERARDO MOLINA
M ^a Agueda Sánchez Conesa	22.951.218-R	IES GERARDO MOLINA
Fuensanta Gómez Esteban	34.805.823 -S	IES GERARDO MOLINA
M ^a Josefa Terrés Gascón	73.913.191-T	IES GERARDO MOLINA
M ^a Carmen Hernández Lorente	22.950.499-H	IES GERARDO MOLINA
Patrocinio Adsuar Simón	29.001.074-Y	IES GERARDO MOLINA
Pedro Heredia Baños	22.943.597-Q	IES GERARDO MOLINA

JUSTIFICACIÓN:

La preocupación en nuestro centro por la convivencia viene de cursos anteriores. Esta inquietud ha dado lugar a la consolidación de un *proyecto permanente* que parte de la inquietud de un grupo de profesoras y profesores y que ha generado multitud de iniciativas y actuaciones. Dichas iniciativas y actuaciones se han desarrollado en forma de grupo de trabajo, PIIE o seminario, dependiendo de la situación de cada curso escolar.

Este curso hemos decidido presentar nuestras propuestas de trabajo en forma de seminario ya que creemos que es la forma que mejor se adapta y responde a nuestras intenciones y dedicación.

El grupo de participantes del seminario está formado por 9 profesores/as, de los que 6 repiten en la participación y en la continuidad en el trabajo por la convivencia y 3 se han incorporado este curso. La composición del grupo demuestra un afán de continuidad, pues se apoya en la experiencia adquirida durante los últimos 3 cursos escolares en lo relativo a buenas prácticas educativas y mejora de la convivencia

escolar, a la vez se muestra como un proyecto abierto al resto del profesorado con la clara intención de renovarse y enriquecerse permanentemente.

Los buenos resultados obtenidos con el trabajo que se ha venido realizando en temas de convivencia, no eliminan la posibilidad de que surjan comportamientos de indisciplina, violentos y/o agresivos dentro y fuera del aula, posibles casos de acoso, etc. y, por otra parte, la exigencia de la administración de llevar a cabo planes de convivencia en y para los centros, hace que queramos seguir trabajando en la línea trazada renovando objetivos, dando respuesta a necesidades que vayan surgiendo y planteándonos nuevos retos, así como inspirándonos en experiencias que otros centros ponen en marcha con éxito.

A pesar de que se trate de un grupo de trabajo que pretende ayudar a dinamizar la convivencia y la igualdad en el centro, recordamos y siempre tenemos presente que se trata de una labor para compartir e implicar a toda la comunidad educativa, para ser realizada conjuntamente de manera general. Esta extensión del proyecto a toda la comunidad educativa es la única forma de conseguir actuaciones de carácter preventivo y reactivo eficaces que perduren en el tiempo y que repercuta en todos (alumnado, profesorado, familia) y en el clima general del centro.

Creemos necesario este proyecto para trabajar **hacia una educación integral, bajo principios de calidad y equidad insertándose en el plan de convivencia y proyecto educativo de centro.**

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El objetivo general: Realizar propósitos y actuaciones educativas referidas al modo en que se pueden *mejorar las relaciones* escolares e interpersonales, afrontando los conflictos y facilitando el desarrollo integral de los alumno/as, desde los principios de *respeto, justicia, solidaridad y cooperación* propios de la convivencia democrática.

Objetivos específicos:

- Favorecer el aprendizaje y la integración escolar de todos los alumno/as.
- Propiciar que los alumno/as aprendan y practiquen los valores, actitudes y comportamientos que se espera alcancen como ciudadanos libres, responsables y solidarios al final de su escolarización.
- Posibilitar la resolución educativa de los conflictos y la intervención eficaz en los problemas de convivencia escolar.
- Propiciar la participación y la colaboración de la comunidad en la educación y los alumno/as en la construcción de un centro verdaderamente educativo para todos.
- Contribuir a la mejora de la convivencia que se quiere en el centro para prevenir la violencia y los conflictos dentro de la comunidad educativa.
- Crear en el centro un ambiente más relajado y productivo.
- Consolidar un proyecto de convivencia de carácter permanente

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES:

Los contenidos que se desarrollarán a lo largo de las sesiones de formación del seminario del equipo docente se articulan en torno a los siguientes puntos:

❖ Formación del profesorado sobre los siguientes temas:

*Primer trimestre: Charla-ponencia sobre igualdad, bullying y amistad .

*2º trimestre: Charla-ponencia “Alumnos con dificultades familiares y de aprendizaje, propuestas de intervención”

*3er trimestre: Charla “alumnos que traen la mochila llena”, o como influyen las circunstancias socio-familiares en el contexto escolar. Relación y/o trabajo con familias.



❖ **Participación e implicación del alumnado.**

- * Asamblea de Delegados de Convivencia.
- * Colaboración con la Asociación Intercultural de alumno/as “Gerardo Molina”.
- * Realización de actividades extraescolares que refuercen el trabajo realizado en el aula con respecto a temas de alto contenido en valores:

Día de la Paz y la No-violencia



Rastrillo para el viaje a Londres



Día Internacional para la eliminación de la violencia de género



Los alumnos/as escriben tarjetas para expresar su repulsión respecto a la violencia de género.

Semana Intercultural para la Solidaridad

**CHARLAS EN LA SEMANA DE LA CONVIVENCIA, SOLIDARIDAD
E INTERCULTURALIDAD.**

" IES GERARDO MOLINA". Del 30 de Marzo al 3 de Abril.

DÍA	HORA	CURSO	ACTIVIDAD	LUGAR
LUNES	8' 30	3º A	CHARLA INTERMOND OXFAM	AULA 24
LUNES	9' 25	3º B	CHARLA INTERMOND OXFAM	AULA TECNOL.
LUNES	10' 20	3º C	CHARLA INTERMOND OXFAM	AULA TECNOL.
LUNES	13' 35	1º C	POWER-POINT ONG: Ayuda niños marginales en Marruecos	AULA 4
MARTES	12' 40	1º A	CHARLA CÁRITAS TORRE PACHECO	AULA 2
MARTES	13' 35	1º B	CHARLA CÁRITAS TORRE PACHECO	AULA 3
JUEVES	11' 45	2º A 2º C	CHARLA MÉDICOS SIN FRONTERAS	CIFEA (AGRARIA)
JUEVES	12' 40	2º B 2º D	CHARLA MÉDICOS SIN FRONTERAS	CIFEA (AGRARIA)
JUEVES	12' 40	1º D	POWER-POINT ONG: Ayuda niños marginales en Marruecos	AULA 5
JUEVES	13' 35	4º A y Div 4º B	POWER-POINT ONG: Ayuda niños marginales en Marruecos	CIFEA (AGRARIA)

* Viaje intercultural a Londres (Aula de Acogida):

Dar a los alumno-as la *oportunidad de realizar un viaje “de estudios” que no estaría a su alcance* ya que son muy pocos los que llegan a los cursos superiores, en su mayoría *con escasos recursos económicos y bajo nivel socio-cultural*, por lo que se trata de un viaje que difícilmente podrían hacer únicamente por su parte.

Actividad lúdico-cultural para conocer una cultura completamente diferente de la suya, caracteriza por su modernidad y la convivencia de una gran diversidad cultural con el objetivo de que *vieran y experimentaran que la convivencia intercultural es posible*.

Se trata de una *experiencia novedosa* en nuestra región, que *pretende abrir camino en el ámbito educativo con este tipo de actividades y experiencias*.

Supone *un paso más hacia la eliminación de todo tipo de fronteras y barreras*.



❖ **Implantación transversal del Taller para la Igualdad y la Diferencia.**

* Difusión e implicación de todo el profesorado y del Consejo Escolar.

* Participación en el Proyecto Crocus: Conmemoración de la muerte de niños judíos y no judíos en el Holocausto, mediante la plantación de bulbos, como medio para tomar concienciación de los peligros de la discriminación, el prejuicio y la intolerancia.

*Colaboración con la Mancomunidad de servicios sociales del Sureste:

.-Taller realizado en las Tutorías para trabajar la Igualdad y la Amistad).

.-Realización de un corto “ **Karima’s Spanish**” ,enmarcado dentro del Proyecto para el Fomento para inclusión sociocultural de jóvenes y mujeres inmigrantes mediante las Nuevas Tecnologías de la Información, llevado a cabo por la Mancomunidad de Servicios Sociales del Sureste.

METODOLOGÍA:

Metodología activa y participativa, primando la comunicación y adoptando medidas prácticas lo más cercanas al diverso alumnado que hay en nuestro IES.

Se trata de hallar instrumentos útiles que sirvan de herramienta al profesorado en su encuentro diario con el alumnado y que contribuya a la cooperación y al intercambio de ideas. Esta cooperación e intercambio se hace posible en tanto en cuanto los profesores que integran nuestro seminario son de diferentes departamentos, con lo que se abarca un mayor radio de acción y se asegura una difusión-extensión de las propuestas acordadas.

El resultado del trabajo de los miembros del seminario irá a todo el profesorado del centro a través de la CCP y a través de los Claustros y tendrá en cuenta todas las aportaciones y/o sugerencias de todos los miembros de la comunidad educativa, pues es, ante todo, un proyecto abierto a las diferentes situaciones y necesidades del centro y a la participación de todos.

El seminario se completará con la búsqueda de toda la información posible, con experiencias y con trabajos sobre el tema general de convivencia en el medio educativo.

A su vez, nuestra metodología se basará en la coordinación con los diferentes departamentos a través de diversos cauces así como de la búsqueda de participación e implicación en él de toda la comunidad educativa, desde los alumnos y alumnas (a través de su Asociación) así como con las madres, padres a través del Consejo Escolar.

RECOMENDACIONES PARA PROYECTOS SIMILARES:

Se hace necesaria una evaluación sumativa y final a modo de feed-back que recoja los éxitos logrados así como los fracasos, con la finalidad de buscar nuevos objetivos que determinen y acoten aún más la raíz de nuestros problemas de convivencia. Sólo de este modo podremos diseñar un nuevo proyecto con las nuevas líneas de actuación que asegure una conexión real y cercana a la problemática de nuestro centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BALLESTER HERNÁNDEZ, Francisco y CALVO RODRÍGUEZ, Ángel R.: *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid, Edit. EOS, 2007. ISBN: 84-9727-236-0.

Contenidos: plan de convivencia; prevención de la violencia escolar; educación para la paz y la resolución no violenta de conflictos.

BALLESTEROS VICENTE, Concepción (coord.): *El niño en Europa. Catálogo de experiencias y materiales de prevención de la violencia*. Madrid, Edita Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.

Contenidos: aproximación al fenómeno de la violencia; programas diversos; documentación y materiales de interés; direcciones de interés.

BEANE, Allan L.: *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona, Graó, 2006. ISBN:84-7827-439-1.

Contenidos: principios sobre el acoso; cómo crear un aula positiva; cómo ayudar a las víctimas; cómo ayudar a los acosadores y a las acosadoras.

CALVO RODRÍGUEZ, Ángel R.: *Problemas de convivencia en los centros educativos: Análisis e intervención*. Madrid, Edit. EOS, 2003. ISBN: 84-9727-052-5.

Contenidos: identificación de problemas; actuación ante los problemas de convivencia (ante conductas de rechazo del aprendizaje, ante las conductas de trato inadecuado, ante las conductas disruptivas, ante las conductas agresivas).

ORTEGA RUIZ, Rosario (coord.): *Educación para prevenir la violencia*. Madrid, Antonio Machado Libros, 2000. ISBN: 84-7774-172-7.

ORTEGA, Rosario & DEL REY, Rosario: *Construir la convivencia*. Barcelona, Edebé, 2004. ISBN: 84-236-7317-0.

PICOT, M^a Jesús; TÁRRAGO, Purificación y MORADILLO, Fabián: *Educación en la igualdad: Materiales didácticos sobre la mujer*. Madrid, Edit. CCS, 2003. ISBN: 84-8316-599-6.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Alicante, CAM, 2006.

SEGURA MORALES, Manuel: *Jóvenes y adultos con problemas de conducta: Desarrollo de competencias sociales*. Madrid, Nancea, 2007. ISBN: 84-277-1545-5.

Contenidos: entrenamiento cognitivo; entrenamiento moral; educación emocional; habilidades sociales.

VAELLO ORTS, Juan: *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid, Santillana, 2003, ISBN: 84-294-9136-8.

Contenidos: el clima de clase; la atención y el control del aula; estrategias instruccionales y control de la clase; el clima del centro. 182 págs.

VV.AA.: *Jornada de intercambio de experiencias educativas*. Murcia, Consejería de Educación, CPR Mar Menor, 2007. ISBN: 84-690-6581-5.

Contenido a destacar: Una experiencia de “*Educación para la convivencia*” en el IES Gerardo Molina.

VV.AA.: *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid, Los Libros de la Catarata, 1998. ISBN: 84-8319-027-3.

Contenidos: Interculturalidad; preconceptos; diferencias, desigualdades, discriminaciones, prejuicios; minorías étnicas y nacionales; movimientos migratorios; mujeres inmigrantes; sobre la Ley de Extranjería; Magreb: religión y costumbres; Marruecos y la situación actual de los inmigrantes magrebíes en España; África Negra.

VV.AA.: *Jornadas Convivir en la Interculturalidad*. (Formato CD) Aula CAM, Murcia 13 y 14 de noviembre.

E. Infantil

E. Primaria

E. Secundaria

Legislación

Créditos

Desde el 1 de septiembre de 2008 al 22 de septiembre de 2008

Desde el 23 de septiembre de 2008 al 20 de octubre de 2008

Desde el 21 de octubre de 2008 al 24 de noviembre de 2008

Desde el 25 de noviembre de 2008 al 16 de febrero de 2009

Desde el 17 de febrero de 2009 al 23 de marzo de 2009

Desde el 24 de febrero de 2009 al 27 de abril de 2009





Región de Murcia
Consejería de Educación, Ciencia e
Investigación.
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmar menor.com

Resumen del BOE y BORM

BOE de 01/09/08 a 22/09/08

ACCESO A BOE: <http://www.boe.es/g/es/boe/meses/200401.php>

04/09/08

Resolución de 7 de julio de 2008, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para la financiación de los libros y material escolar en los niveles obligatorios de la enseñanza para el curso académico 2008-2009.

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/09/04/pdfs/A36025-36026.pdf>

11/09/08

Bachillerato. Oferta educativa.— Resolución de 25 de agosto de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se organiza la oferta de materias optativas en el Bachillerato.

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/09/11/pdfs/A37077-37095.pdf>

12/09/08

Ayudas.— Orden ESD/2576/2008, de 3 de septiembre, por la que se convocan ayudas para la elaboración de materiales didácticos que desarrollen la comprensión lectora en diferentes áreas y materias del currículo y para la realización de estudios sobre lectura y bibliotecas escolares.

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/09/12/pdfs/A37326-37329.pdf>

BORM de 01/09/08 a 22/09/08

ACCESO A BORM: <http://www.carm.es>

02/09/08

Orden de fecha 31 de julio de 2008, por la que se adoptan las medidas para el mantenimiento del empleo en el sector de la enseñanza concertada.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=350215>

Orden de 18 de agosto de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2002 por la que se regula la organización, el funcionamiento y la gestión del servicio de transporte escolar.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=350216>

Decreto n.º 262/2008, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



Región de Murcia
Consejería de Educación, Ciencia e
Investigación.
*Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.*



RC-02.06 Revisión: 00

**Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor**

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057
Web: www.cprmarmenor.com

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=350453>



Región de Murcia
Consejería de Educación, Ciencia e
Investigación.
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

Resumen del BOE y BORM

BOE de 23/09/08 a 21/10/08

ACCESO A BOE: <http://www.boe.es/g/es/boe/meses/200401.php>

BORM de 23/09/08 a 21/10/08

ACCESO A BORM: <http://www.carm.es>

24/09/08

Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación de 9 de septiembre de 2008, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento del Servicio de Transporte Escolar durante el curso 2008-09.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=351150>

26/09/08

Orden de 12 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan subvenciones para el desarrollo de Programas de Cualificación Profesional Inicial, en las modalidades de Taller Profesional e Iniciación Profesional Especial, para el curso 2008/2009.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=351280>

1/10/09

Orden de 24 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la implantación y desarrollo del Bachillerato.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=351635>

3/10/08

Orden de 23 de septiembre de 2008, por la que se declara que han superado la fase de prácticas los aspirantes seleccionados en los procedimientos selectivos convocados por Orden de 4 de abril de 2007, y se aprueba el expediente del proceso selectivo.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=351795>

7/10/08

Resolución de 10 de septiembre de 2008, de la Dirección General de Ordenación Académica por la que se autoriza la impartición en el curso 2008-2009, con carácter experimental, de los programas de refuerzo curricular para primer y segundo cursos de Educación Secundaria Obligatoria, en centros sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia.



Región de Murcia
Consejería de Educación, Ciencia e
Investigación.
*Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.*



RC-02.06 Revisión: 00

**Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor**

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=352359>

11-10-08

Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=352579>

Orden de 23 de septiembre de 2008 por la que se modifica la Orden de 13 de septiembre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=352583>



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

Resumen del BOE y BORM

BOE de 21/10/08 a 24/11/08

ACCESO A BOE: <http://www.boe.es/g/es/boe/meses/200401.php>

Resolución de 22 de septiembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 12 de septiembre de 2008, por el que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2008, del crédito de 95.094.000 euros para el plan de apoyo a la implantación de la LOE, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación.

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/10/23/pdfs/A42244-42246.pdf>

24-11-08

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf>

BORM de 21/10/08 a 24/11/08

ACCESO A BORM: <http://www.carm.es>

5-11-08

Orden de 30 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que aprueba el acceso y modificación de los conciertos educativos para el curso 2008/09.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=354189>

6/11/08

Orden de 28 de octubre de 2008, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el programa de secciones bilingües en los Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=354294>



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

Resumen del BOE y BORM

BOE de 25/11/08 a 17/02/09

ACCESO A BOE: <http://www.boe.es/g/es/boe/meses/200401.php>

28/11/08

Cuerpos de funcionarios docentes.— Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>

29/11/08

Cuerpos docentes. Concurso de traslados.— Real Decreto 1964/2008, de 28 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los cuerpos docentes.

<http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/29/pdfs/A47850-47852.pdf>

14/01/09

Orden ESD/3948/2008, de 22 de diciembre, por la que se convocan plazas para auxiliares de conversación de lengua española en centros docentes de Austria, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Nueva Zelanda, Portugal, Reino Unido, República de Irlanda y República Federal de Alemania, para el curso académico 2009-2010.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/01/14/pdfs/BOE-A-2009-686.pdf>

19/01/09

Orden ESD/17/2009, de 13 de enero, por la que se regulan los temarios que han de regir en el procedimiento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades a los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/01/19/pdfs/BOE-A-2009-882.pdf>

3/02/09

Orden ESD/113/2009, de 19 de enero, por la que, a propuesta de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se nombran funcionarios de carrera del Cuerpo de Maestros, a los seleccionados en el procedimiento selectivo convocado por Orden de 4 de abril de 2007.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/02/03/pdfs/BOE-A-2009-1781.pdf>

12/02/09

Resolución de 26 de enero de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

se convocan ayudas para cursos de lengua inglesa en el extranjero, destinadas a maestros y estudiantes de las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Maestro.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/02/12/pdfs/BOE-A-2009-2432.pdf>

Resolución de 26 de enero de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan ayudas para cursos de lengua inglesa, durante el verano de 2009, destinadas a jóvenes de entre 16 y 30 años.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/02/12/pdfs/BOE-A-2009-2433.pdf>

Resolución de 26 de enero de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan ayudas para cursos de lengua francesa en Francia durante el mes de julio de 2009.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/02/12/pdfs/BOE-A-2009-2429.pdf>

BORM de 25/11/08 a 17/02/09

ACCESO A BORM: <http://www.carm.es>

11/12/08

Orden de 9 de diciembre de 2008, por la que se convoca concurso de traslados y procesos previos de los funcionarios del cuerpo de maestros para cubrir puestos vacantes en centros públicos de educación infantil, infantil y básica, primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y educación de adultos.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=357314>

Orden de 9 de diciembre de 2008, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca concurso de traslados para la provisión de plazas correspondientes a los cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Catedráticos de escuelas oficiales de Idiomas, Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, Catedráticos de Música y Artes Escénicas, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Música y Artes Escénicas Profesores Técnicos de Formación Profesional y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=357315>

7/01/09

Orden de 30 de diciembre de 2008 por la que se dictan normas para la aplicación del régimen de conciertos educativos a partir del curso 2009/2010.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=359040>

9/01/09

Orden de 12 de diciembre de 2008, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la aplicación del proceso de evaluación, se establecen los modelos de los documentos de evaluación y su cumplimentación así como el procedimiento que garantiza la objetividad de la evaluación del alumnado en las Enseñanzas Profesionales de Música.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=359171>



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

**Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor**

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

13-01-09

Orden de 2 de enero de 2009 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se convocan para el curso 2008-2009 los premios "Educación Región de Murcia: Pizarras de Plata" al esfuerzo y valores en educación en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=359371>

27/01/08

Orden de 16 de enero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Región de Murcia.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=360268>

3-02-09

Resolución 15/2009, de 14 de enero de 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones sobre el proceso de matriculación en régimen libre para la obtención de los certificados de nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2008-09.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=360792>

10/02/09

Resolución de 27 de enero de 2009 del Secretario General de la Consejería de Presidencia y Administraciones Públicas, por la que se dispone la publicación en el "Boletín Oficial de la Región de Murcia" del acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 16 de enero de 2009, sobre retribuciones del personal al Servicio de la Administración General de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y sus Organismos Autónomos para el año 2009.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=361212>



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

Resumen del BOE y BORM

BOE de 18/02/09 a 23/03/09

ACCESO A BOE: <http://www.boe.es/g/es/boe/meses/200401.php>

11/03/09

Resolución de 9 de febrero de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan plazas, para funcionarios docentes, para la realización de los cursos Aulas Europeas: Programa de inmersión lingüística y cultural con Francia y con el Reino Unido.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/03/11/pdfs/BOE-A-2009-4121.pdf>

14/03/09

Orden ESD/619/2009, de 3 de marzo, por la que se establecen las condiciones y se convoca el premio «Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas 2009»

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/03/14/pdfs/BOE-A-2009-4316.pdf>

BORM de 18/02/09 a 23/03/09

ACCESO A BORM: <http://www.carm.es>

24/02/09

Orden de 19 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se conceden para el curso 2008-2009, los Premios "Educación Región de Murcia: Pizarras de Plata" al Esfuerzo y Valores en Educación en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=362282>

Resolución 23/2009, de 20 de enero, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se desarrolla el procedimiento de calificación correspondiente a los niveles básico, intermedio y avanzado de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Región de Murcia.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=362283>

5/03/09

Orden de 16 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la evaluación de diagnóstico y su procedimiento de aplicación en los centros docentes.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=363598>

Orden de 17 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la evaluación en Bachillerato.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=363599>



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

**Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor**

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

10-03-09

Decreto n.º 32/2009, de 6 de marzo, por el que se establece el currículo correspondiente al Nivel Avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=363924>

14/03/09

Orden de 24 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la aplicación del proceso de evaluación, se establecen los modelos de los documentos de evaluación y su cumplimentación así como el procedimiento que garantiza la objetividad de la evaluación del alumnado en las Enseñanzas Profesionales de Danza.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=364258>

16/03/09

Corrección de error en la Orden de 17 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la evaluación en Bachillerato.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=364365>

Orden de 27 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen las pruebas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por las personas mayores de dieciocho años en la Región de Murcia.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=364366>

21/03/09

Orden de la Consejería de educación, Formación y Empleo de 10 de marzo de 2009 por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas individualizadas de transporte escolar para el curso escolar 2008-09.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=364725>

23/03/09

Orden de 12 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se publican las vacantes de los centros docentes correspondientes a los cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, Catedráticos de Música y Artes Escénicas, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, y Cuerpo de Inspectores de Educación.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=364835>



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
*Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.*



RC-02.06 Revisión: 00

**Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor**

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

Orden de 12 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se publica la relación de vacantes a proveer en el concurso de traslados de los funcionarios del Cuerpo de Maestros en centros públicos de Educación Infantil, Infantil y Básica, Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Educación de Adultos, convocado por Orden de 9 de diciembre de 2008.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=364836>

Orden de 11 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen, para el curso 2009-2010, la plantilla orgánica, la composición de unidades y la puesta en funcionamiento de centros públicos que imparten enseñanzas escolares.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=364838>



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

Resumen del BOE y BORM

BOE de 24/03/09 a 27/04/09

ACCESO A BOE: <http://www.boe.es/g/es/boe/meses/200401.php>

11/03/09

Resolución de 9 de febrero de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación, por la que se convocan plazas, para funcionarios docentes, para la realización de los cursos Aulas Europeas: Programa de inmersión lingüística y cultural con Francia y con el Reino Unido.

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/03/11/pdfs/BOE-A-2009-4121.pdf>

14/03/09

Orden ESD/619/2009, de 3 de marzo, por la que se establecen las condiciones y se convoca el premio «Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas 2009»

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/03/14/pdfs/BOE-A-2009-4316.pdf>

BORM de 24/03/09 a 27/04/09

ACCESO A BORM: <http://www.carm.es>

5/03/09

Orden de 16 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la evaluación de diagnóstico y su procedimiento de aplicación en los centros docentes.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=363598>

25/03/09

Resolución de 6 de marzo de 2009 de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones para organizar las pruebas anuales de materias pendientes en Educación Secundaria Obligatoria.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=364981>

28/03/09

Resolución de 6 de marzo de 2009, del Director General de Promoción Educativa e Innovación, por la que se regula el proceso de selección y de seguimiento para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa realizados por el profesorado de niveles no universitarios de la Región de Murcia.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=365210>



Región de Murcia
Consejería de Educación,
Formación y Empleo
Dirección General de Promoción
Educativa e Innovación.



RC-02.06 Revisión: 00

**Centro de Profesores y Recursos
Mar Menor**

Paseo Villa Esperanza, s/ nº,
30700 Torre Pacheco
Tlf.: 968579448
FAX: 968336057

Web: www.cprmarmenor.com

3/4/09

Corrección de error en la Orden de 16 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la evaluación de diagnóstico y su procedimiento de aplicación en los Centros Docentes.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=368460>

18/04/09

Orden de 6 de abril de 2009, de la Consejería de Universidades, Empresa e Investigación, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas para la realización de estudios universitarios oficiales de master en las universidades públicas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el curso 2008/2009.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=370098>

21/04/09

Resolución de 31 de marzo de 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se convoca la prueba de diagnóstico correspondiente al curso escolar 2008-2009 y se dictan instrucciones sobre su aplicación.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=370260>

25/04/09

Orden de 23 de abril de 2009, por la que se convocan procedimientos selectivos para ingreso en la función pública docente, Cuerpo de Maestros, así como la adquisición de nuevas especialidades para funcionarios de carrera del mismo cuerpo y para la composición de las listas de interinidad para el curso 2009-2010.

<http://www.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=370928>

E. Infantil

E. Primaria

E. Secundaria

Legislación

Créditos

Coordina:

Equipo Pedagógico del CPR Mar Menor

Edita:

CPR Mar Menor

ISBN: 978-84-692-2189-1

Dep. Legal: MU-1492

AVISO:

Los artículos incluidos en esta publicación son propiedad de sus autores, están registrados y protegidos por las leyes . Para su reproducción total o parcial se ha de contar con la autorización expresa de sus propietarios.

