

HIBRIDACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL, EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA EDUCACIÓN AVENTURA COMO PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Trabajo Fin de Máster

**Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.**

Autor: Manuel Manrique Requerey

Tutoría: Susanna Soler Prat

Especialidad en: Educación física

Curso: 2023-2024



**UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA**

RESUMEN

El presente estudio adopta un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo para profundizar en la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos desde el área de Educación Física. A partir de la observación durante el periodo de prácticas del máster en formación del profesorado, se diseñó una situación de aprendizaje innovadora en la que se hibridaron los modelos pedagógicos de Responsabilidad Personal y Social, Aprendizaje Cooperativo y Educación Aventura en 6 clases de 1º de ESO. De forma paralela, se realizó un proceso de investigación basada en un estudio de caso múltiple en el que se recogieron las percepciones y valoraciones de la experiencia de innovación del alumnado, del docente titular de la asignatura y se triangularon con el registro anecdótico del docente investigador. Los resultados obtenidos evidencian una contribución positiva en la formación de un alumnado que mostraba carencias en la convivencia, observándose mejoras en el clima de clase y la cohesión. Además, la hibridación de modelos pedagógicos se ha mostrado como una buena oportunidad para diversificar, renovar y mejorar el modo de enseñar y aprender en Educación Física.

Palabras clave:

Modelos pedagógicos, hibridación, convivencia, educación física, aprendizaje cooperativo, actividades en el medio natural.

ABSTRACT:

The present study adopts a mixed qualitative and quantitative approach to delve into improving coexistence and conflict management within the Physical Education area. Based on observations during the practicum period of the teacher training master's program, an innovative learning situation was designed, hybridizing the pedagogical models of Personal and Social Responsibility, Cooperative Learning, and Adventure Education in 6 classes of 1st ESO (Equivalent to 7th grade in the US). In parallel, a research process was conducted based on a multiple case study in which perceptions and evaluations of the innovation experience by students and the lead teacher of the subject were collected and triangulated with the anecdotal record of the researching teacher. The results obtained demonstrate a positive contribution in the education of students who showed deficiencies in coexistence, with improvements observed in classroom climate and cohesion. Additionally, the hybridization of pedagogical models has been shown to be a good opportunity to diversify, renew, and improve the way of teaching and learning in Physical Education.

Key Words:

Pedagogical models, hybridization, coexistence, physical education, cooperative learning, natural environment activities.

ÍNDICE.

1. Introducción.....	5
1.1. Presentación del tema.....	5
1.2 Preguntas de investigación y objetivos.....	6
1.3 Posicionamiento personal.....	7
2. Marco Teórico.....	9
2.1. La convivencia escolar.....	9
2.1.1. Aproximación al concepto de convivencia.....	9
2.1.2 Aspectos que influyen en la convivencia escolar.....	10
2.1.3. Contribución de los modelos pedagógicos escogidos a la mejora de la convivencia.....	11
2.2. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social.....	13
2.2.1 Pilares metodológicos del MRPS.....	13
2.2.2 Niveles de responsabilidad del MRPS.....	13
2.2.3. Estrategias metodológicas generales para fomentar la responsabilidad.....	14
2.2.4. Estrategias metodológicas específicas para fomentar la responsabilidad.....	16
2.2.5. Estrategias para la resolución de conflictos según el MRPS.....	17
2.2.6. Estructura de la sesión en el MRPS.....	17
2.2.7. Consideraciones prácticas a la hora de llevar a cabo el MRPS.....	18
2.3. El Aprendizaje Cooperativo.....	19
2.3.1. Elementos clave del AC.....	19
2.3.2. Beneficios del AC.....	19
2.3.3. Limitaciones del AC.....	20
2.4. Las actividades físicas en el medio natural. La Educación Aventura.....	22
2.4.1. Las actividades físicas en el medio natural.....	22
2.4.2. Definición del modelo EA.....	23
2.4.3. Descripción del modelo EA.....	23
2.4.4. Beneficios de la EA.....	25
2.5. Hibridación de modelos pedagógicos.....	26
2.5.1. Conexiones entre el MRPS y el AC.....	27
2.5.2. Conexiones entre el AC y la EA.....	28
2.5.3. Hibridación del MRPS, AC y EA.....	29
3. Metodología.....	30
3.1. Contextualización.....	30
3.2. Participantes.....	30
3.3. Fases de la intervención.....	30

3.4. Técnicas e instrumentos de la investigación.	31
3.5. Método.	33
3.6. Análisis de los datos.....	33
4. Resultados y discusión.....	35
4.1. Modelos pedagógicos aplicados (MRPS, AC y EA).....	35
4.1.1. Responsabilidad personal y social.....	35
4.1.2. Trabajo cooperativo.....	40
4.1.3. Educación-Aventura.....	45
4.1.4. Hibridación.	45
4.2. Convivencia.	46
4.3. Valoración de la SA.	47
4.3.1. Percepción de la SA desarrollada.	48
4.3.2. Propuestas de mejora y/o limitaciones de la SA.....	49
5. Conclusiones.	51
6. Limitaciones de la investigación.....	52
7. Referencias.	53
8. Anexos.....	59
Anexo 1. Situación de Aprendizaje.	59
Anexo 2. Registro anecdótico de la intervención.....	83
Anexo 3. Cuestionario realizado al alumnado.	94
Anexo 4. Entrevista con el docente titular.	95
Anexo 5. Consentimientos informados.	103

1. Introducción.

Mediante el presente trabajo, se pretende dar respuesta a una realidad concreta observada durante el periodo de prácticas del máster en formación del profesorado, en un curso de 1º de ESO de un instituto público de alta complejidad en la ciudad de Badalona. La problemática a resolver tiene que ver con el alto nivel de conflictividad observado en el aula, el cual, dificulta que haya un buen clima de convivencia y acaba provocando el incremento de comportamientos agresivos y violentos en el alumnado, tales como insultos, peleas, faltas de respeto o burlas por cuestiones de género, raza o religión entre otros.

Desde el área de la educación física (EF), se pretende abordar esta situación a través de un planteamiento didáctico innovador que consiste en la hibridación de tres modelos pedagógicos que ya se han llevado a cabo previamente en situaciones o contextos similares (García y Lizandra, 2022; Caballero y Delgado, 2014; Caballero, 2015; Lamoneda et al, 2020; Valero-Valenzuela et al, 2020), como son el modelo de responsabilidad personal y social (MRPS) de Hellison (2011), el aprendizaje cooperativo (AC) (Johnson y Johnson, 1999) y la educación aventura (EA).

Lo que se busca con esta hibridación es aprovechar las ventajas que nos ofrece cada modelo respecto a su aplicación por separado, potenciando así los beneficios de ambas metodologías y reduciendo a su vez algunas de sus limitaciones (González-Víllora et al., 2019, p.3). Todo ello con el fin de contribuir desde la EF a la cuestión que nos ocupa en el presente trabajo; la mejora de la convivencia en el aula.

1.1. Presentación del tema.

La convivencia en el ámbito escolar se podría definir como la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, incidiendo significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado (García-Hierro y Cubo, 2009). Una convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en la mejora de la calidad de la educación (Sandoval, 2014).

A este respecto, Sáez de Ócariz et al. (2014) indican como la mejora de la convivencia en los centros educativos está siendo una de las principales necesidades del profesorado en las últimas décadas. Resultando prioritario la creación de ambientes escolares favorables en los que tanto el alumnado como el profesorado sean capaces de desarrollar las competencias necesarias para saber vivir e interactuar con los demás, así como para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje. En concordancia con lo anterior, Palacio y Bermejo-García (2021) señalan como en los últimos años ha habido un incremento de comportamientos agresivos y violentos en las escuelas, ante el cual, las instituciones educativas reconocen la necesidad de ofrecer herramientas al alumnado enfocadas a la mejora de sus relaciones personales y con el entorno.

En lo que respecta a nuestra materia, decir que la asignatura de EF, por el hecho de realizarse en un espacio diferente al aula y dadas las mayores posibilidades de interacción entre iguales que ofrece el movimiento, la convierte en un contexto propicio para la generación de conflictos (Martín & Ríos, 2014). Es por eso que desde un enfoque adecuado, las clases de EF pueden ser igualmente escenarios favorables para progresar en la mejora de la convivencia y en la resolución y mediación de conflictos (Fraile-Aranda et al., 2008). En esta misma línea, Sáez de Ócariz et al. (2014) nos señala como la educación física, a través de situaciones motrices, activa una trama extraordinaria de relaciones motrices entre los

participantes con una repercusión directa en la adquisición de competencias sociales que pueden contribuir a la mejora de la convivencia escolar.

En cuanto a los modelos pedagógicos que se contemplan en esta propuesta, se ha optado por una hibridación entre el AC, la EA y el MRPS, como se ha dicho anteriormente, ya que según la literatura científica analizada y el contexto en el que nos encontramos, parecen ser los que mejor pueden contribuir al desarrollo de habilidades sociales que nos ayuden a provocar un efecto positivo en las relaciones interpersonales del alumnado, en la cohesión del grupo y en la creación de un clima positivo de clase que a su vez nos proporcione una mejora de la convivencia.

A este respecto, García-Merino y Lizandra (2022) citando a numerosos estudios, nos dicen que los modelos de AC y de EA son dos de los que mejor han contribuido a la mejora de la convivencia en las aulas. En este mismo sentido y en relación con el aspecto emocional, Lavega et al., (2011) coincide en que los juegos cooperativos, sobre todo los no competitivos, resultan ser los más apropiados para activar emociones intensas entre los participantes.

Por otra parte, el MRPS surgió hace ya más de 40 años en EEUU para ayudar a los adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social, en el aprendizaje de comportamientos que les capacitaran tanto para el deporte como para la vida en general (Pascual et al., 2011). Tanto en EEUU como en España, este modelo se ha llevado a cabo con éxito obteniendo mejoras significativas en cuestiones como la creación de un clima de aula positivo y favorecedor del aprendizaje (Hellison y Wright, 2003), la motivación intrínseca del alumnado (Li et al., 2008), generación de comportamientos autónomos en sus participantes (Walsh et al., 2010) y en el trabajo de ayuda a los demás, empatía, comportamientos prosociales y disminución de la agresividad (Gutiérrez et al., 2011).

1.2 Preguntas de investigación y objetivos.

La presente investigación pretende analizar en qué medida la aplicación de una propuesta educativa de 9 sesiones basada en la hibridación de los 3 modelos pedagógicos descritos anteriormente (AC, EA y MRPS), influye en la mejora de la convivencia en las seis clases de 1º de la ESO de un centro de Badalona de máxima complejidad, donde los problemas de comportamiento y la aparición de conflictos suelen ser bastante frecuentes entre el alumnado. Para ello, esta investigación estará orientada a dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo ha incidido la aplicación de la SA hibridada en la convivencia?
- ¿Qué implica la aplicación de los modelos pedagógicos AC, MRPS y EA de forma híbrida?
- ¿Cómo es percibida la propuesta por parte del alumnado participante, el profesor-observador y el profesor-investigador?
- ¿Qué aspectos de la propuesta planteada se podrían mantener, modificar o mejorar para una futura aplicación educativa?

Para tratar de dar respuesta a estas preguntas es necesario formular un objetivo general que nos sirva como guía a la hora de llevar a cabo la investigación y una serie de objetivos específicos que nos ayuden a ofrecer soluciones concretas a las diferentes cuestiones que aquí se plantean.

Como **objetivo general** de la presente investigación tenemos:

- Analizar los resultados tras el diseño y aplicación de una SA basada en la hibridación de 3 modelos pedagógicos innovadores (AC, EA y MRPS) en la mejora de la convivencia escolar.

Como **objetivos específicos** encontramos los siguientes:

- Determinar en que medida la SA ha contribuido al desarrollo de la responsabilidad personal y social y al trabajo cooperativo y como éstos han contribuido a la mejora de la convivencia en el alumnado participante.
- Valorar el diseño e implementación de la SA basada en la hibridación del AC, MRPS y EA.
- Establecer modificaciones o propuestas de mejora para su futura aplicación.

1.3 Posicionamiento personal.

En este apartado, trataré de exponer los principales motivos que me han llevado a la elección de la temática que nos ocupa en la presente investigación: la mejora de la convivencia escolar a través de la hibridación de modelos pedagógicos.

Se podría decir, que el principal motivo que logró despertar en mí la curiosidad por el tema de la convivencia escolar fueron las 3 semanas de estancia en el centro durante el primer periodo de prácticas del máster. El instituto que me fue asignado es un centro público de la ciudad de Badalona catalogado como centro de máxima complejidad.

Ésta fue una de las primeras veces que escuché hablar del concepto de máxima complejidad. La complejidad del centro se determina en base a cuatro criterios que establece el Departament d'Educació de Catalunya como son: el nivel de instrucción de los padres y madres, el nivel de ocupación de padres y madres, el nivel de inmigración del centro y el alumnado NESE y de nueva incorporación del centro. En los centros de máxima complejidad, como en este caso, los dos primeros criterios suelen ser bastante bajos y los dos últimos bastante más elevados que la media. Son catalogados “de máxima complejidad” debido precisamente a la complejidad que supone educar a este tipo de alumnado, el cual suele llevar asociados una gran cantidad de problemas socio-económicos y familiares que acaban dificultando la labor educativa.

Una de las principales problemáticas que presenta este tipo de centro, la cual pude comprobar en primera persona durante el periodo de prácticas, es precisamente la convivencia escolar, que además aparece como principal tema de preocupación en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Es por eso que, al haber estado en el rol de observador durante las tres semanas de prácticas y haber contemplado el elevado nivel de conflictividad del centro, surgió en mí el interés de diseñar alguna propuesta educativa enfocada en la mejora de la convivencia desde el área de la educación física.

Fue entonces cuando me decidí a buscar en la literatura científica sobre cómo la educación física puede contribuir a la mejora de la convivencia en las aulas. Los primeros artículos que encontré en esta primera búsqueda, ofrecían como solución a esta temática la hibridación de modelos pedagógicos como el AC, la gamificación, el MRPS, la EA y la educación deportiva entre otros (García-Merino y Lizandra, 2022; Lamoneda et al., 2020; Menéndez y Fernández-Río, 2016; Sáez de Ócariz et al., 2014; Valero-Valenzuela et al., 2020).

Hablando con el docente titular del centro sobre mi futura intervención en el segundo periodo de prácticas, me propuso que diseñara una SA relacionada con las actividades en el medio natural, que era lo que él tenía pensado trabajar por esas fechas. Así que finalmente

me decidí por hibridar el modelo de educación-aventura (EA), que se ha venido utilizando en los últimos años para trabajar las actividades en el medio natural, con el aprendizaje cooperativo (AC), que ya lo había trabajado previamente durante la carrera y en el máster, y por último, el modelo de responsabilidad personal y social (MRPS), que es un modelo que el docente titular del centro ya venía implementando en sus clases desde el principio de curso y que buscando en la literatura científica, ya se había utilizado también junto con el AC (Fernández-Río, 2015) y con la EA (Caballero, 2015; Caballero y Delgado-Noguera, 2014) en ocasiones anteriores y con buenos resultados.

2. Marco Teórico.

Antes de continuar con la metodología y el análisis de los resultados de la presente investigación, nos será de gran utilidad hacer un repaso exhaustivo de la bibliografía existente relacionada con las principales temáticas tratadas en este TFM.

A continuación, se procederá a describir en detalle la principal problemática sobre la que gira este trabajo de investigación, la convivencia escolar. Para después explicar de manera más detallada cuáles van a ser los pilares teóricos sobre los que se sustenta la propuesta didáctica aquí planteada, con el fin de dar respuesta a la problemática presentada anteriormente en la introducción.

2.1. La convivencia escolar.

2.1.1. Aproximación al concepto de convivencia.

Para empezar a hablar del término de convivencia escolar, se ha realizado una búsqueda en las fuentes bibliográficas con la intención de aproximarnos lo máximo posible a su significado, se muestran a continuación algunas de las definiciones que algunos autores han utilizado para describir este concepto en el ámbito escolar:

Fraile-Aranda et al. (2008) señala que “la acción de convivir en la escuela representa vivir unos alumnos con otros a partir de unas relaciones sociales y desde unos códigos valorativos, permitiendo con ello superar los conflictos ordinarios del aula” (p. 8).

Por otro lado, García-Hierro y Cubo (2009) la describen como “la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio–afectivo como intelectual del alumnado” (p. 52).

García-Raga y López-Martín (2011) la definen como:

Una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar (p. 534).

Y por último, Sandoval (2014) entiende la convivencia como:

La potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los niños y jóvenes (p. 160).

Como podemos observar, ambas definiciones coinciden en señalar la importancia de las relaciones sociales, del establecimiento de unos valores éticos y de una correcta interrelación entre los agentes implicados en el proceso educativo.

García-Raga y López-Martín (2011) dan un paso más allá en su definición cuando dicen que la convivencia traspasa los límites del espacio escolar. Y es que, según ellos “si logramos convertir los centros escolares en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas” (p. 534).

En esta misma línea, Sandoval (2014) afirma que :

Una convivencia sana, armónica y sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en la mejora de la calidad de la educación (p. 161).

2.1.2 Aspectos que influyen en la convivencia escolar.

Una vez que hemos repasado las diferentes definiciones de convivencia, su estrecha relación con la calidad de la educación y la importancia que ésta tiene a la hora de formar a ciudadanos y ciudadanas responsables, respetuosos y democráticos, analizaremos ahora cuáles pueden ser las causas de su deterioro, ya que como señalan numerosos autores (Fraile-Aranda et al., 2008; Sáez de Ócariz et al., 2014; Palacio y Bermejo-García, 2021; García-Hierro y Cubo, 2009), se ha apreciado en los últimos años un importante descenso en los niveles de convivencia en los centros escolares.

Este fenómeno puede ser atribuido a diversos factores o problemáticas de carácter económico y socio-cultural, como la escasez de valores personales y sociales, la falta de respeto a la autoridad, los obsoletos programas de formación pedagógica y didáctica del profesorado, la llegada de inmigrantes a los centros escolares con diferentes niveles culturales e ideologías religiosas, el aumento de familias desestructuradas o inestables (Fraile-Aranda et al., 2008) y un largo etcétera que hace que muchos centros vengam reclamando desde hace años cambios urgentes en la política educativa para poder hacer frente a esta situación (Palacio y Bermejo-García 2021).

Algunos de estos factores que se han señalado anteriormente quedan reflejados en la Tabla 1 que se muestra a continuación.

Tabla 1

Factores que obstaculizan la convivencia escolar.

- Aspectos contextuales vinculados a la actividad escolar
- Conductas competitivas y de discriminación de la sociedad neoliberal
- Carencias en los valores básicos de convivencia
- La pérdida de liderazgo educativo del mismo sistema, de los docentes y de la familia
- El aumento de imágenes y situaciones violentas en los medios de comunicación y videojuegos
- Dificultades para la organización democrática de los centros escolares
- La escasa participación y colaboración de los agentes educativos en la vida escolar
- Las carencias formativas del profesorado en la resolución de conflictos

Fuente: Fraile-Aranda et al. (2008).

Por lo tanto, a la hora de hacer frente a la cuestión de la convivencia escolar, tal y como señalan García-Raga y López-Martín (2011), no debemos olvidarnos de que se trata de una cuestión amplia y multidimensional que no puede significarse desde perspectivas unilaterales centradas en un solo elemento, sino que se trata de un concepto poliédrico donde se interrelacionan muchos elementos entre sí (Godás et al., 2008) que debemos atender por separado, para poder después comprender en su totalidad con todos los

procesos que intervienen en ella, y en consecuencia elaborar las respuestas pedagógicas pertinentes.

A la hora de atender a estos elementos que favorecen la aparición de ambientes escolares positivos y que por tanto contribuyen a un buen desarrollo de la convivencia escolar, Sáez de Ocáriz et al. (2014) en una adaptación del trabajo de García-Raga y López-Martín (2011) nos proponen siete competencias necesarias a la hora de facilitar el aprendizaje de la convivencia en los centros docentes, tal y como se muestran a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2.

Competencias necesarias para mejorar la convivencia

COMPETENCIA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
1º	SABER PARTICIPAR	Se considera fundamental la implicación y participación del alumnado en la convivencia escolar.
2º	SABER COOPERAR	Ambientes cooperativos, en lugar de competitiva e individualista, para contribuir en la mejora de la convivencia escolar.
3º	SER RESPONSABLES	Ofrecer al alumnado un espacio y tiempo para la toma de decisiones y la asunción del resultado de sus acciones
4º	SER TOLERANTE	La tolerancia es un aspecto central de la convivencia escolar.
5º	DISPONER DE HABILIDADES SOCIALES	La adquisición de habilidades sociales básicas son necesarias para gestionar positivamente las relaciones interpersonales, aspecto básico para mejorar la convivencia escolar.
6º	SER SOLIDARIO	Fundamental para la mejora de la convivencia escolar: factores pro sociales necesarios en las competencias interpersonales y cívicas marcadas por la normativa educativa.
7º	GESTIONAR PACIFICAMENTE CONFLICTOS INTERPERSONALES	La transformación constructiva de los conflictos (herramientas y habilidades sociales para su desarrollo) en los centros escolares son un pilar básico para aprender a convivir.

Fuente: Sáez de Ocáriz et al. (2014)

2.1.3. Contribución de los modelos pedagógicos escogidos a la mejora de la convivencia.

Teniendo en cuenta las siete competencias que aquí se presentan, se llevó a cabo el diseño y aplicación de una propuesta didáctica desde el área de la EF que pudiera abarcar cada una de estas siete competencias. Como ya se ha dicho anteriormente, finalmente se optó por la hibridación de 3 modelos pedagógicos (AC, MRPS y EA) que poseen ciertas características que nos van a permitir hacer especial hincapié sobre el desarrollo de estas siete competencias. A continuación, se muestra como estos 3 modelos pedagógicos (AC, MRPS y EA) pueden contribuir en el desarrollo de éstas competencias.

El AC posee ciertas características que lo hacen especialmente idóneo para la mejora de la convivencia, a través de los juegos o retos de carácter cooperativo, favorecemos que el alumnado, de forma práctica, experimente y establezca relaciones entre ellos (interacciones con los demás, el espacio, el tiempo y el material) que facilitan la asimilación de las habilidades sociales necesarias para la optimización de la convivencia escolar (Sáez de Ocáriz et al., 2014). De esta forma, estamos contribuyendo específicamente al desarrollo de las competencias 2 (saber cooperar) y 5 (disponer de habilidades sociales) citadas en la Tabla 2.

Por otro lado, el MRPS ha sido probado en diferentes contextos en los últimos años, aportando a sus participantes mejoras en la responsabilidad individual, en la empatía, la autonomía, la ayuda a los demás y en la motivación intrínseca (Li et al., 2008; Walsh et al., 2010; Gutiérrez et al., 2011) entre otros aspectos. Lo cual está directamente relacionado con la competencia 1 (saber participar), que tiene que ver con la motivación de los participantes, la competencia 3 (ser responsable), la 4 (ser tolerante), la 6 (ser solidario) y la 7 (gestionar pacíficamente los conflictos), ya que el MRPS proporciona una serie de estrategias que contribuyen a la resolución de conflictos de manera pacífica, tal y como muestran los resultados de numerosos estudios, como los realizados por Cecchini et al. (2009), Sánchez-Alcaraz et al. (2013) y Sánchez-Alcaraz, Díaz y Valero (2014) en los que se obtuvieron mejoras significativas en los comportamientos asertivos y en la disminución de conductas agresivas.

Por último, la EA contribuye especialmente a la competencia 1 (saber participar) y la 7 (gestionar pacíficamente los conflictos), ya que las actividades en el medio natural poseen un gran potencial educativo debido sobre todo a su carácter social (conflictos reales), a la incertidumbre del medio, requiere de una alta implicación emocional, a su carácter vivencial y al cierto riesgo (objetivo/subjetivo) que implican ciertas actividades (Caballero, 2012).

Por lo tanto, una vez analizados estos tres modelos (AC, MRPS y EA) por separado y haber visto como cada uno de ellos influye directamente en el desarrollo de las competencias necesarias para la mejora de la convivencia descritas en la Tabla 2, podemos concluir que, una hibridación de estos 3 modelos que aproveche las ventajas de cada uno de ellos por separado y se centre en el desarrollo de estas siete competencias, debería poder influir positivamente en la mejora de la convivencia, que es el objetivo principal del presente trabajo.

A continuación, se describen con mayor detalle cada uno de los modelos pedagógicos que forman parte de la hibridación de esta propuesta didáctica: el MRPS, el AC y la EA.

2.2. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

Como ya se explicó en la introducción, el MRPS surge en EEUU y fue desarrollado por Donald Hellison hace más de 40 años, en un inicio el modelo fue concebido para trabajar la educación en valores a través de la actividad física con jóvenes socialmente desfavorecidos, pero en la actualidad este modelo ha sido utilizado para el desarrollo de conductas psicosociales como: autocontrol, autoestima, respeto, esfuerzo, empatía, ayuda a los demás, autonomía, cooperación y liderazgo deportivo (Pardo y García-Arjona, 2011).

2.2.1 Pilares metodológicos del MRPS.

Según Merino-Barrero et al. (2017), el MRPS de Hellison se centra en la idea de que “los individuos para ser eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás incorporando estrategias en sus comportamientos que les permitan ejercer el control de sus vidas” (p. 61). Siguiendo con esta premisa, Hellison (2011, en Merino-Barrero et al. 2017) establece los 4 pilares metodológicos sobre los que asienta su modelo:

- **Integración:** la responsabilidad personal y social debe ser enseñada sin separarla de los contenidos de la actividad física y del deporte, dado el interés que suele mostrar el alumnado hacia el contenido deportivo.
- **Cesión de responsabilidad a los alumnos:** como profesores, debemos propiciar la responsabilidad del alumnado fomentando su toma de decisiones y otorgándole roles y posiciones de liderazgo en las clases.
- **Relación profesor-alumno:** es imprescindible establecer relaciones personales basadas en la experiencia, la honestidad, la confianza y la comunicación.
- **Transferencia:** el fin último del modelo es que el alumnado traslade las conductas y valores adquiridos en clase de Educación Física a otros contextos como el familiar, deportivo, educativo, etc (p.61).

2.2.2 Niveles de responsabilidad del MRPS.

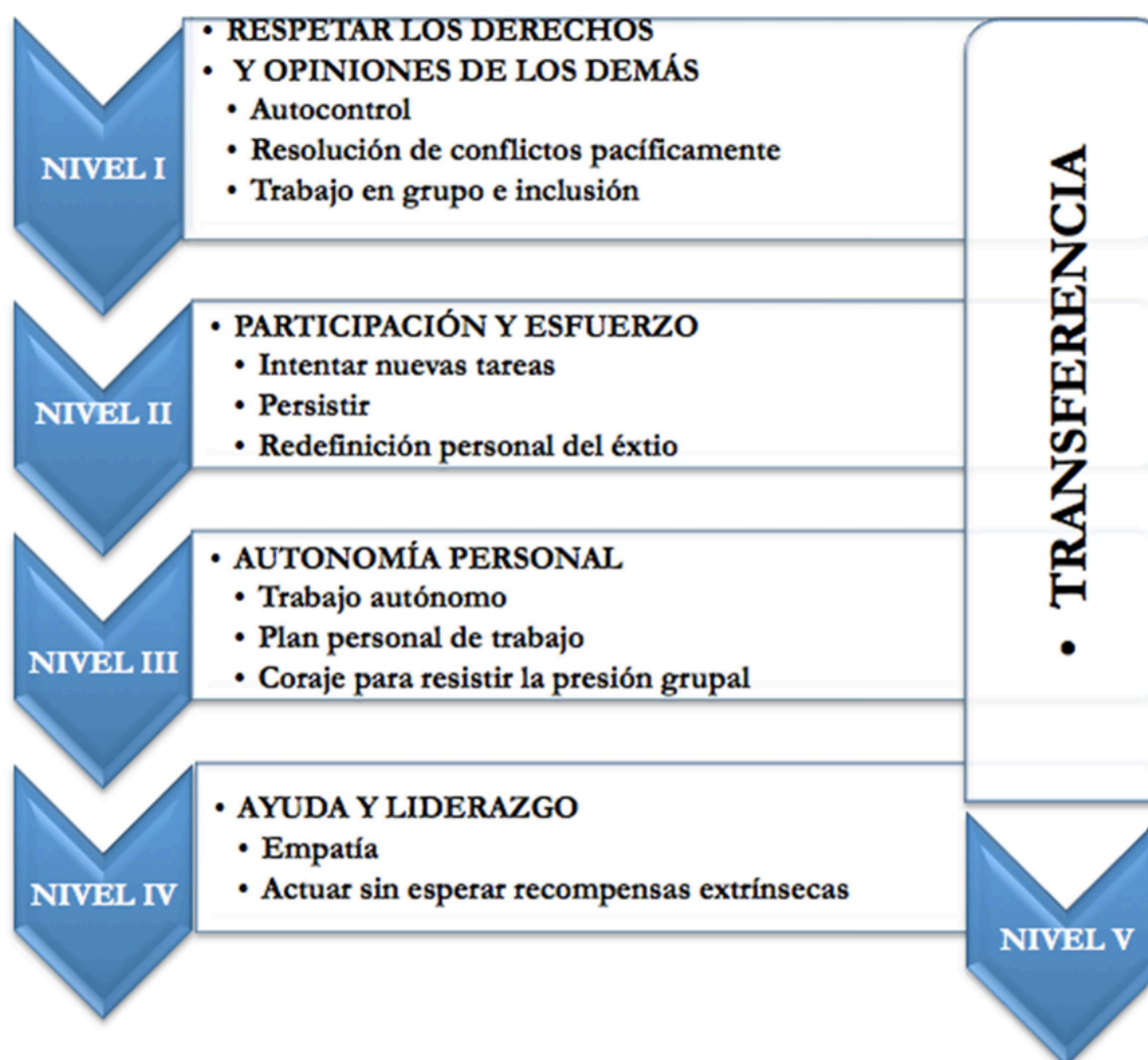
El MRPS (Hellison, 2011) propone cinco niveles de responsabilidad que se deben presentar a los estudiantes “de modo progresivo y acumulativo y que definen comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social para ser desarrollados a través de la actividad física y el deporte a partir de metas concretas y sencillas” (Sánchez-Alcaraz et al., 2016, p. 17).

Estos 5 niveles van acompañados de una serie de estrategias y métodos específicos a desarrollar por los estudiantes y el profesorado, cuyo propósito es la mejora de los comportamientos y actitudes trabajados por ellos mismos, buscando a su vez su transferencia a otros contextos fuera del aula (Merino-Barrero et al., 2017).

Los niveles se presentan a los estudiantes al comienzo del programa con los objetivos o metas a alcanzar para cada uno de ellos, tal y como quedan reflejados en la Figura 1. A modo de síntesis, los niveles I y IV se centran en el trabajo de la responsabilidad social, mientras que los II y III están enfocados en el desarrollo de la responsabilidad personal. El nivel V se debe trabajar desde el inicio del programa, lo que se busca es transferir todo lo aprendido a otros contextos reales fuera del mundo deportivo o educativo (Escartí et al., 2013).

Figura 1.

Relación de objetivos, componentes y niveles del MRPS



Fuente: Hellison (2011) en Merino-Barrero et al. (2017) p. 64.

2.2.3. Estrategias metodológicas generales para fomentar la responsabilidad.

A la hora de llevar a cabo el modelo y de poner en práctica los distintos niveles de responsabilidad, Hellison (2011) propone una serie de estrategias metodológicas que nos ayudarán a desarrollar la responsabilidad en el alumnado desde nuestro rol de profesores de educación física. Estas estrategias se muestran a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3.

Estrategias metodológicas generales para la enseñanza de la responsabilidad.

Estrategia	Descripción
Ser ejemplo de respeto	Comunicarse de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo
Fijar expectativas	Hacer explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales
Dar oportunidades de éxito	Estructurar la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales
Fomentar la interacción social	Estructurar las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, trabajo en equipo, solución de problemas o la resolución de conflictos
Asignar tareas	Asignar responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (diferentes al liderazgo) que faciliten la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material o llevar el control de la puntuación de un partido
Liderazgo	Permitir a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase o hacer de entrenador de un equipo
Conceder elección y voz	Proporcionar oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y darles voz, por ejemplo en las discusiones generales, votar en grupo, hacer preguntas, compartir opiniones o evaluar el programa o el profesor
Rol en la evaluación	Permitir a los alumnos tener un papel activo en la evaluación del aprendizaje. Podría implicar también la fijación de objetivos o la negociación entre profesor y alumnos respecto a la nota o a su progresión en clase
Transferencia	Hablar a los alumnos sobre las posibilidades de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa

Fuente: Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Wright (2013).

2.2.4. Estrategias metodológicas específicas para fomentar la responsabilidad.

De igual modo que en las estrategias generales, Hellison (2011) nos propone una serie de estrategias específicas que nos ayudarán en la práctica para desarrollar la responsabilidad en los diferentes niveles que establece el propio modelo. A continuación se concretan las diferentes estrategias por cada nivel según la adaptación de Fernández-Río (2015):

Nivel 1: Respeto.

- **Dejar que los estudiantes elaboren las reglas de clase:** la participación activa en esta tarea ayuda a desarrollar la responsabilidad desde el mismo comienzo de la asignatura.
- **Elección democrática de los equipos:** que los estudiantes elijan los equipos de juego ayuda a que se responsabilicen de formar grupos equilibrados.

Nivel 2: Participación y esfuerzo.

- **Modificar las tareas para darle más protagonismo a los estudiantes:** se trata de hacer tareas “centradas en el estudiante”, en las que éstos tengan desempeñen labores de co-enseñanza, co-evaluación, toma de decisiones respecto al material, al grado de implicación....
- **Redefinir el éxito:** éste no puede ser solo hacer la tarea el primero o lo más rápidamente posible; en ocasiones será terminar la tarea, e incluso intentarlo, o no interrumpir a los demás.

Nivel 3: Autonomía.

- **Establecer planes personales de trabajo:** no solo a largo plazo, sino a medio y corto plazo; se trata de que cada estudiante pueda, con la ayuda del docente, marcarse unos objetivos de trabajo en cada una de las tareas.
- **Que el alumnado desarrolle/invente actividades/juegos/ejercicios:** el objetivo es hacerle co-dueño de cada clase, aumentando su motivación y su interés, pero también su responsabilidad en la misma.

Nivel 4: Ayuda a los demás.

- **Plantear objetivos de grupo:** la idea es que se responsabilicen del proceso de aprendizaje de sus compañeros, ayudándose unos a otros para un bien común, como se plantea en el aprendizaje cooperativo.
- **Usar estrategias de enseñanza que fomenten la “responsabilidad”:** se refiere a estilos como la enseñanza recíproca que posibilitan que los estudiantes se ayuden unos a otros a aprender.
- **Rol de líder “rotatorio”:** se trata de que todos los estudiantes sean los responsables de su grupo de trabajo en algún momento; de esta manera se democratiza la responsabilidad y las relaciones entre compañeros de grupo/clase, tal y como sucede en el aprendizaje cooperativo.

Nivel 5: Transferencia.

- **Dar responsabilidades a estudiantes de cursos superiores:** se trata de buscar ocasiones en las que un estudiante de más edad pueda ayudar a otros de menor edad en alguna actividad. (pp. 10-11)

2.2.5. Estrategias para la resolución de conflictos según el MRPS.

El MRPS pretende romper con la tradición clásica en la que el docente era el encargado de “impartir justicia” ante cualquier conflicto derivado de la práctica de actividad física. Lo que este modelo plantea es que deberían ser los propios alumnos los que tengan la responsabilidad de impartir la justicia y de resolver los conflictos que puedan surgir.

Partiendo de esta premisa, Fernández-Río (2015) nos propone una serie de estrategias ordenadas de menor a mayor complejidad que pueden ser desarrolladas en el aula con este propósito:

- **Árbitros:** los propios estudiantes deben ser los que ejerzan el rol de árbitro en los partidos que se desarrollen en el aula.
- **Castigos razonados:** cuando un docente “castiga” a un estudiante separándolo de la práctica debe razonar con él qué es lo que ha llevado a ese castigo para que sepa qué es lo que ha hecho mal, reconocerlo y darle oportunidad de modificarlo.
- **Elaborar nuevas normas:** cuando aparece una situación que no se había contemplado en las normas iniciales, se puede acordar una norma nueva para regularla.
- **Banquillo del diálogo:** los estudiantes que han tenido un problema se sientan en ese banco y hablan hasta resolverlo; cuando han terminado cuentan su decisión al profesor para reincorporarse a la clase.
- **Tribunal del deporte:** 3 estudiantes son elegidos para tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no se ponga de acuerdo. Este tribunal debe tener una duración limitada. (p 11)

2.2.6. Estructura de la sesión en el MRPS.

El MRPS tiene su propia estructura a la hora de desarrollar las sesiones y de poner en práctica todas las estrategias de las que se han hablado anteriormente. Esta estructura resulta fundamental para que el alumnado se acostumbre desde el primer día al cumplimiento de las normas y al establecimiento de rutinas que optimicen el funcionamiento de las clases. Hellison (2011), propone una estructura de sesión dividida en cuatro partes bien diferenciadas, que son:

- **Toma de conciencia:** Durante los primeros 5 minutos aproximadamente, el docente expone los comportamientos que deben aprender y practicar en esa sesión, en conexión con el nivel de responsabilidad que estén trabajando. Los alumnos, sentados preferentemente en círculo, escuchan al docente que expondrá de forma concisa el objetivo educativo de forma que los alumnos tengan claro que se espera de ellos en esa determinada sesión. Posteriormente, debe explicar la actividad física a realizar y las normas para llevarlas a cabo.
- **Responsabilidad en la acción:** Se entiende como la parte principal de la clase y corresponde al momento de desarrollar las diferentes actividades físicas propuestas en relación a los objetivos planteados.
- **Encuentro de grupo:** Al finalizar la parte de actividad física de la sesión, los alumnos dispuestos preferentemente en círculo dedican un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos surgidos durante la clase. El profesor finaliza esta

parte con una breve conclusión y aportando el modo en que pueden ser solucionados los problemas surgidos.

- **Evaluación y autoevaluación:** Para concluir, el alumnado durante aproximadamente 2 ó 3 minutos valora su comportamiento en clase en relación con los niveles de responsabilidad mostrados en esa sesión. Igualmente evalúa el comportamiento de sus compañeros y del profesor. (Merino-Barrero et al., 2017, pp 66-67)

2.2.7. Consideraciones prácticas a la hora de llevar a cabo el MRPS.

De acuerdo con Heidorn y Welch (2010) y Fernández-Río (2015), hay una serie de ideas prácticas que debemos tener en cuenta para el buen funcionamiento del MRPS:

- **Las características de cada nivel deben ser explicadas a los estudiantes** claramente al comienzo de cada situación de aprendizaje en la que vayan a ser usadas y revisadas periódicamente.
- **Los niveles deben estar expuestos y perfectamente descritos en una pared** del aula de trabajo (gimnasio) para que puedan ser vistas y usadas por alumnado y profesorado permanentemente.
- **El profesor debe valorar los comportamientos positivos de los estudiantes** y darles publicidad para que sean imitados por otros (la respuesta, o no respuesta, del docente envía un mensaje público claro al alumnado).
- **Tanto el docente como los estudiantes deben identificar, practicar y reforzar comportamientos sociales apropiados** para integrarlos plenamente en su forma de actuar.

2.3. El Aprendizaje Cooperativo.

El AC, desarrollado por Johnson y Johnson (1999), “es una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, normalmente heterogéneos, en los que los estudiantes aúnan esfuerzos y comparten recursos para mejorar su propio aprendizaje y también el de los demás miembros del equipo” (Velázquez, 2015, p 234). A esta definición, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) añaden que se trata de “un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (p 202). En esta metodología, el docente cede parte de su responsabilidad para que los estudiantes tomen las riendas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo construyan entre las aportaciones de todos. De esta forma, el docente adquiere un papel secundario que le permite observar con mayor detalle todo lo que ocurre en el aula, lo cual, le permite aprender de lo observado para mejorar su propia práctica docente a corto plazo (en la misma sesión), a medio plazo (en próximas sesiones) y a largo plazo (práctica docente futura) (Fernández- Río, 2015).

2.3.1. Elementos clave del AC.

El AC se sustenta sobre 5 elementos clave que hacen que el aprendizaje pueda ser considerado como cooperativo, fueron planteados por primera vez por Johnson y Johnson (1994) y son los siguientes:

- **Interdependencia positiva:** la consecución del objetivo de un estudiante está conectado con la consecución del objetivo de otro estudiante, que se necesitan para conseguir el objetivo común.
- **Interacción cara a cara:** los componentes del grupo están en contacto directo unos con otros durante la realización de la tarea.
- **Responsabilidad individual:** cada uno de los integrantes del grupo suma desde su rol a la consecución de los objetivos comunes.
- **Autoevaluación grupal:** los miembros del grupo reflexionan sobre la actividad realizada para determinar las acciones eficaces y tomar decisiones sobre aquellas que no lo fueron.
- **Habilidades sociales:** desarrollo eficaz de habilidades sociales como la empatía, la asertividad o la escucha a los demás para aceptar y apoyar las opiniones del resto del grupo, así como de ser capaz de gestionar positivamente los conflictos interpersonales.

2.3.2. Beneficios del AC.

El AC es un planteamiento didáctico que nos permite desarrollar los cuatro ámbitos de la EF: físico, cognitivo, social y afectivo (Casey y Goodyear, 2015). En cuanto a los dominios físico y cognitivo, se señalan mejoras en el desarrollo físico como habilidades y/o técnicas concretas. A nivel cognitivo se encuentran mejoras en el conocimiento táctico y de toma de decisiones en el juego.

En el ámbito social y afectivo, que es el que más nos interesa en este TFM, según Velázquez (2015), encontramos investigaciones que demuestran la eficacia de esta metodología para favorecer unas relaciones interpersonales positivas entre el alumnado, lo que la convierte en un excelente recurso para fomentar un clima positivo de clase que promueva la inclusión del alumnado con NEE (Piercy et al., 2002), la coeducación y la inclusión de minorías étnicas (Oortwijn et al., 2008).

Además, artículos como los de Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), Velázquez (2015) y García-Merino y Lizandra (2022) entre otros, señalan un aumento en la motivación del alumnado y mejoras en el autoconcepto, en el desarrollo de habilidades sociales interpersonales como animarse unos a otros, empatía, respeto y una mejora en la responsabilidad por el aprendizaje de los demás tras la aplicación del modelo de AC.

2.3.3. Limitaciones del AC.

En el apartado anterior, acabamos de exponer los numerosos beneficios que supone la aplicación del AC en las clases de EF, pero para poder alcanzarlos, es necesario que el planteamiento cooperativo funcione y según señala Fernández-Río (2017), esto no resulta una tarea fácil. A continuación, este autor nos señala una serie de problemas, miedos o errores con los que nos podemos encontrar a la hora de llevar a la práctica el AC:

1. La tendencia a reproducir planteamientos didácticos vividos como estudiante o recibidos en la formación docente inicial: hasta hace pocos años el aprendizaje cooperativo no era uno de los planteamientos metodológicos reforzados ni en las escuelas, ni en las facultades españolas.
2. El uso desmedido de la competición como elemento motivador incluso en las actividades cooperativas: es cierto que la competición motiva a muchos estudiantes, pero en las clases de educación física se produce una “sobredosis” que desengancha a un porcentaje importante de estudiantes.
3. Las reticencias a un cambio de rol docente que se identifica con una “pérdida del control de la clase”: para cooperar hay que hablar, discutir, reflexionar en voz alta.... y todo esto se identifica con una ineficacia docente por no poder “controlar la clase”.
4. El lenguaje habitualmente usado por el docente que tiende a focalizar sobre la competición: las palabras más escuchadas en las clases de educación física suelen ser: “a ver quién llega primero...”, “¿quién termine antes...?”, “gana el que...”, “queda eliminado el que...”, y, evidentemente, estos términos no promueven la cooperación.
5. El “afán de competición” de algunos estudiantes: estos tienden a ahogar a los compañeros “que no protestan” (la mayoría silenciosa), porque no disfrutan en ese tipo de actividades. El docente tiende a hacer caso a los estudiantes que más “ruido hacen”.
6. El incumplimiento de las normas durante la realización de las actividades cooperativas para lograr la “victoria”: el ambiente competitivo tradicional de la educación física hace que los estudiantes olviden el proceso y se centren en el resultado “a cualquier precio”.
7. Las reacciones negativas antes los compañeros de grupo por no “lograr ser los primeros” en las actividades: aunque estas no se hayan planteado de manera competitiva pervive en los estudiantes el sentimiento de “terminar antes que otros”. (pp., 264-265)

Además de estas 7 limitaciones que se acaban de presentar, Fernández-Río (2015) nos habla de otro problema que surge a la hora de plantear situaciones de trabajo en grupo, la denominada “holgazanería social”, que se trata de un fenómeno en el que la motivación hacia el trabajo de algunos miembros del grupo disminuye, por lo que éstos aportan menos

de lo que realmente podrían aportar a la labor común. Este fenómeno nos plantea a su vez la existencia de dos peligros derivados como son la existencia de “espectadores competentes” y de “aprovechados”. Los primeros se definen como:

aquellos estudiantes que aprenden a evitar algunas tareas, se enmascaran detrás de compañeros para evitar la participación, y en muchas ocasiones el fracaso, en clase; de esta manera en vez de participantes se limitan a ser observadores o espectadores, sin hacer prácticamente nada y dejar que los compañeros del grupo hagan todo, o casi todo, lo que requiere la tarea. (Fernández-Río, 2015, p 4)

Los “aprovechados” aparecen cuando:

algunos miembros del grupo cooperativo hacen toda o la mayor parte del trabajo, y lo que es más importante y significativo, del aprendizaje, mientras que otros simplemente se aprovechan para no hacer nada o casi nada. En algunos casos, los estudiantes menos habilidosos son ignorados por sus compañeros de grupo; en otros casos, un estudiante decide no participar por diversos motivos (apatía, desmotivación, rebeldía, ganas de fastidiar...). (Fernández-Río, 2015, pp 4-5)

En todos estos casos que se acaban de señalar, sucede lo que se conoce como “dilución de la responsabilidad” (Fernández-Río, 2015), para tratar de solucionar este problema, Slavin (1995) plantea dos posibles soluciones: que el docente haga responsable a cada miembro del grupo de una parte de la tarea o actividad a resolver o hacer que la nota del grupo dependa de la nota individual de cada uno de sus componentes.

Este fenómeno de la dilución de la responsabilidad se encuentra estrechamente relacionado con uno de los cinco elementos clave del AC señalados anteriormente, la **responsabilidad individual**. Como señala el propio Fernández-Río (2015), éste posiblemente sea el elemento más complicado de fomentar por el docente, el más complejo de desarrollar por el estudiante y el más difícil de evaluar por parte de ambos. Precisamente por eso, hay investigaciones (Haerens et al., 2011; Fernández-Río, 2014) que promueven la hibridación del AC con otros modelos que sean complementarios y refuercen los puntos débiles que uno y otro pudieran tener por separado. En este caso, el MRPS es precisamente uno de los modelos que mayores beneficios ha conseguido aportar en el apartado de la responsabilidad, tal y como se ha señalado en apartados anteriores.

2.4. Las actividades físicas en el medio natural. La Educación Aventura.

2.4.1. Las actividades físicas en el medio natural.

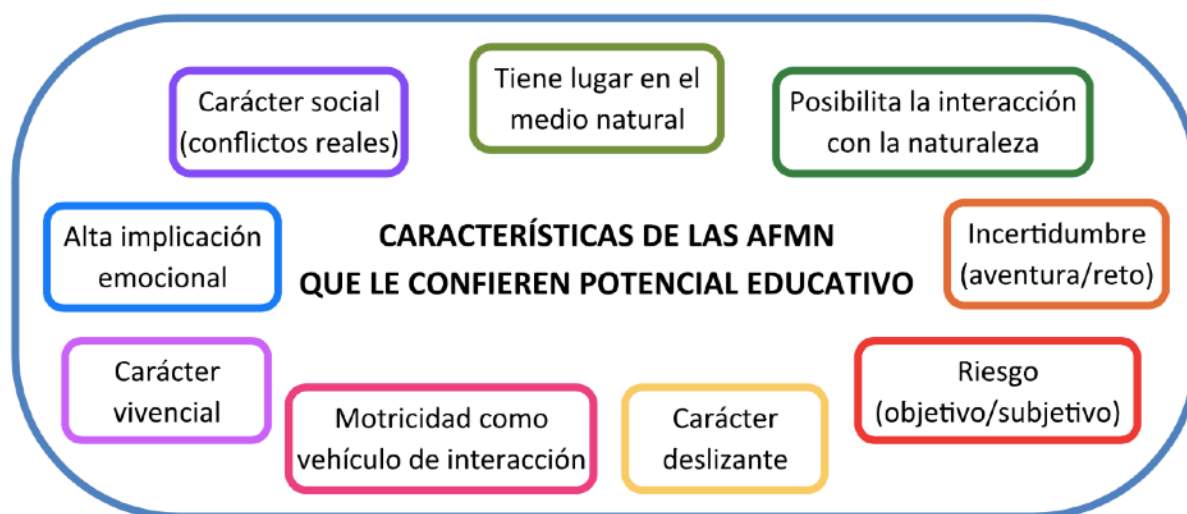
Las actividades en la naturaleza, los deportes de aventura y sus aplicaciones didácticas y educativas, han sido bien estudiadas y llevadas a la práctica en los últimos años en nuestro país por diferentes autores (Parra et al., 2009; Baena-Extremera, 2011; Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013; Caballero-Blanco, 2012; Caballero-Blanco y Delgado-Noguera, 2014; Caballero-Blanco, 2015; Lamonedá et al., 2020; García-Merino y Lizandra, 2022). Desde el punto de vista educativo, Caballero-Blanco (2012), citando otros artículos, afirma que:

las actividades físicas en el medio natural (AFMN) plantean situaciones pedagógicas de naturaleza experiencial que implican a la totalidad de la persona, cuyas vivencias tienen una aplicabilidad inmediata. A la vez que se enseñan aprendizajes técnicos propios de las diferentes actividades físicas en la naturaleza (técnicas de escalada, de orientación, etc.), se puede y se debe atender al desarrollo personal y social, es decir, contribuir al proceso de humanización de las personas. (p 100)

El mismo Caballero-Blanco (2012), en consonancia con lo anterior, señala 8 características de las AFMN que le confieren potencial educativo, tal y como se muestran en la Figura 2 a continuación.

Figura 2.

Características de las AFMN que le confieren un potencial educativo.



Fuente: Caballero-Blanco (2012) p. 100.

Estas 8 características, si son potenciadas debidamente, acaban favoreciendo el desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con el crecimiento personal y social de quienes las practican, como las que se muestran a continuación: autonomía personal, autoestima, motivación, responsabilidad, gestión emocional, empatía, asertividad y confianza en los demás entre otras (Caballero-Blanco, 2012; Santos y Martínez, 2011).

Sin embargo, debemos ser conscientes de que no toda práctica deportiva en el medio natural produce resultados positivos por sí misma. Será necesario que exista una

intervención previamente programada por parte del docente para que realmente se de un efecto formativo en el alumnado (Santos y Martínez, 2008).

A este respecto, Parra et al. (2009) nos dice que las AFMN no son buenas ni malas por sí mismas, son los objetivos que se persigan, la articulación metodológica y el contexto, los que van a determinar su carácter. Por ejemplo, podemos desarrollar tanto la educación medio-ambiental como la depredación y explotación del medio, fomentar las relaciones interpersonales y de cooperación como engendrar el espíritu individualista, educar respecto a la norma como al sentido de la trampa. Todo dependerá de cómo se enfoque la intervención educativa por parte del docente.

2.4.2. Definición del modelo EA.

Según Lamoneda et al. (2020) “rescatar hoy día los postulados de la educación aventura (EA) es de notoria necesidad y actualidad. A pesar de su larga tradición y reconocidos beneficios del modelo, las carencias de una sociedad de consumo, tecnológica e individualista le devuelven protagonismo” (p 754).

Los orígenes de la EA se le atribuyen a Kurt Hahn, con la fundación en 1907 de la United World Colleges y la escuela Gordonstoun, en esencia lo que buscaba era promover el desarrollo personal como la preparación de los jóvenes para la vida cívica y social a través de las AFMN.

Revisando la literatura existente, podemos encontrar varias definiciones del modelo de EA, una de las más utilizada es la que hacen Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2013), que la definen como “el conjunto de actividades variadas que interaccionan con el entorno natural, contienen elementos de peligro real o aparente y en las que el resultado es incierto, pudiendo ser influido por el participante y la circunstancia” (p 165).

Otra de las definiciones del modelo de EA más reconocidas es la de Parra et al. (2009), precursores del modelo en nuestro país, y que la definen como:

una metodología basada en los principios teóricos del aprendizaje experiencial, que consiste en educar mediante experiencias directas a través de las AFMN (y/o mediante actividades de reto/aventura), en la naturaleza o en entornos urbanos, con la finalidad de contribuir al proceso de humanización de las personas (tanto del alumno como del educador). (p 211)

Como podemos observar, Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2013) resaltan el aspecto de incertidumbre y aparente inseguridad que propone el modelo y Parra et al. (2009) hacen mayor hincapié en el aspecto de “humanización de las personas”, es decir, en lo referente al desarrollo personal y social, y además, se contempla en su definición la posibilidad de realizar el modelo en entornos tanto naturales como urbanos.

2.4.3. Descripción del modelo EA.

Entre los elementos fundamentales de modelo de EA, Fernández-Río et al. (2016) destacan los siguientes:

1. **Resolución de problemas:** el estudiante se ve enfrentado a un problema que debe solucionar.
2. **Superación de barreras:** no solo de orden físico, sino mental y personales; el miedo forma parte de ellas y este modelo ayuda a superarlas.

3. **Cooperación:** muchos de los problemas que se plantean, así como la superación de barreras o miedos se logra de una manera más sencilla a través de la cooperación con los compañeros.
4. **Uso creativo de espacios y materiales:** especialmente cuando las actividades son desarrolladas en los centros educativos exigen que el docente sea capaz de aprovechar los recursos a su alcance para crear espacios de aventura.
5. **Contexto lúdico:** es imprescindible que todas las actividades tengan lugar en un ambiente festivo, de juego, para motivar a los estudiantes y disminuir la presión derivada del riesgo existente. (p 63)

Una vez descritos los 5 elementos fundamentales del modelo, Fernández-Río et al. (2018) en un trabajo posterior, describen 5 ideas fundamentales a considerar a la hora de llevar a la práctica la EA:

1. **Grupos heterogéneos:** los estudiantes deben trabajar en grupos totalmente heterogéneos en términos de género, habilidad motriz, capacidad física, etnia, interés, miedo, experiencia previa... Los grupos de trabajo no deben ser grandes (4-6 personas es lo ideal), porque es mucho más difícil trabajar de manera cooperativa en grupos muy grandes.
2. **Riesgo:** en las actividades debe existir un riesgo “objetivo”, controlado por el docente, y un riesgo “subjetivo”, que es el que percibe cada persona cuando afronta una situación. Para ello jugaremos con la altura (mayor o menor a través del uso de cuerdas, espalderas, bancos suecos...), la velocidad de ejecución (mayor o menor en función del uso de rampas, gomas....), la privación sensorial (“cegando” a los estudiantes con antifaces, “tapándoles” los oídos), la limitación física (inutilizando total o parcialmente el uso de manos, brazos, pies) o el material que se debe usar.
3. **Múltiples soluciones:** cada una de las actividades que el docente proponga debe tener múltiples soluciones válidas, porque lo importante es el proceso y no el producto; debe incentivarse a los estudiantes a buscar soluciones diferentes e innovadoras, porque ese es el objetivo del modelo de Educación Aventura, desarrollar estudiantes creativos que encuentran soluciones variadas en las situaciones más complejas.
4. **Trabajo multilateral:** en las diferentes actividades los estudiantes son “forzados” a usar todo tipo de habilidades/capacidades: fuerza, desplazamiento, equilibrio, deslizamiento, flexibilidad, trepa, transporte, velocidad..... mezclados de manera constante; por eso las actividades deben ser cuidadosamente elaboradas.
5. **Ambiente de acción y aventura:** el docente, a través de las actividades que proponga, debe crear un ambiente en el que haya una cierta dosis de aventura y acción que impulse el interés del alumnado por hacer o intentar el desafío que le plantea de la actividad; buscamos así que venza su miedo subjetivo y se atreva a hacer cosas. (p 76)

Entre los objetivos alcanzados a través de este tipo de actividades figuran el liderazgo, el entusiasmo, el carácter, la auto-confianza, la inventiva o el aprendizaje permanente que se alcanza a través de actividades que incluyen desafíos seguros con riesgo controlado (Fernández-Río et al., 2016).

2.4.4. Beneficios de la EA.

Son numerosos los trabajos que muestran empíricamente los beneficios de la EA. Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2013) en la revisión que llevan a cabo en su artículo, señalan mejoras en la autoestima y en el autoconcepto físico de los participantes en los programas de EA, debido a que las actividades planteadas favorecen que los estudiantes se vean capaces de resolver diversas situaciones en ambientes inestables como es el medio natural. Asimismo, se ha demostrado también su eficacia a la hora de mejorar la condición física de los participantes, ya que con la EA, las actividades que se proponen son de carácter multilateral, es decir, se entremezclan constantemente el uso de todo tipo de habilidades y/o capacidades (fuerza, desplazamientos, equilibrios, flexibilidad, etc) tal y como describían Fernández-Río et al. (2018) anteriormente.

También hay programas de aprendizaje basados en aventura, como unidades de desafíos físicos cooperativos o el parkour en EF, en los cuáles se encontraron mejoras en las habilidades sociales o en la comprensión de las habilidades intra e interpersonales (Fernández-Río y Suárez, 2014).

Cabe destacar también, las mejoras encontradas en lo que a la motivación del alumnado se refiere, a este respecto, Baena-Extremera (2011) afirma que “su desarrollo en el medio natural, favorece la participación activa y despierta un gran interés entre el profesorado y el alumnado” (p 10). Por último, Hortigüela et al. (2020) destacan la necesidad de aplicar este tipo de metodologías en contextos sociales especialmente desfavorecidos como un elemento socializador capaz de promover aspectos como la cohesión social, la solidaridad y la cooperación entre sus participantes.

2.5. Hibridación de modelos pedagógicos.

La hibridación de modelos pedagógicos ha sufrido un incremento paulatino en los últimos años, lo cual nos demuestra la relevancia que éstos han venido adquiriendo recientemente (González-Villora et al., 2018). Son numerosos los autores y autoras que nos hablan de los beneficios que se pueden obtener de dicha hibridación, ya que como señalan Fernández-Río et al (2016), citando a Metzler (2005) “no existe un único modelo de enseñanza que sirva para todos los contenidos o contextos educativos, por lo que se hace necesario usar varios de ellos o partes de varios” (p 68). A este respecto, Fernández-Río (2015) o Pérez-Pueyo et al. (2017) entre otros, comentan que las hibridaciones de modelos pedagógicos nos permiten complementar y ampliar los beneficios obtenidos por el desarrollo de propuestas metodológicas de un modelo único. En esta misma línea, González-Villora et al. (2018) indican que las hibridaciones en EF parecen tener una ventaja respecto a la intervención de un modelo aislado por varias razones: 1) al relacionar varios modelos, conseguimos potenciar sus beneficios educativos y reducir algunas de las limitaciones que un modelo singular pueda tener y 2) al combinar varios modelos, se puede realizar una educación más individualizada y adaptada a cada contexto específico. En concordancia con lo anterior, Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) destacan que la hibridación de modelos de enseñanza nos permiten abordar los procesos enseñanza-aprendizaje desde una dimensión bilateral en la que ambos modelos se complementen, creando así una especie de simbiosis que permite a los discentes beneficiarse de las ventajas de cada modelo.

La base fundacional de esta idea de hibridación de la que acabamos de hablar, se sustenta sobre dos pilares fundamentales (Fernández-Río et al., (2016):

- A. **El Aprendizaje Situado:** aprender implica conectar a los estudiantes, los contenidos, los conocimientos y el mundo.
- B. **La Enseñanza Centrada en el Estudiante:** el docente debe ceder gran parte del protagonismo y la responsabilidad al estudiante en las sesiones. (p 68)

A la hora de hibridar los distintos modelos pedagógicos, Fernández-Río et al. (2018) nos señalan algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de llevarlo a cabo:

- a) **analizar las elementos a hibridar de cada modelo**, ya que de este modo podrá buscarse su mejor combinación para aplicarlos en las UDD correspondientes. Es mejor combinar menos características de los modelos, pero que sean muy controladas por el docente.
- b) **aplicarlos en diversidad de contenidos**, todos los modelos, en mayor o menor medida, pueden tener un carácter transversal, y es aquí donde nace su verdadero potencial cuando se combinan.
- c) **ser conscientes del tiempo de aplicación**, la hibridación de modelos requiere de tiempo y experiencia, por lo que es fundamental ser constantes, críticos y reflexivos cuando no todo sale a la primera.
- d) **importancia del contexto**, es importante atender a factores como el tipo de alumnado, tipo de EF que han recibido, instalaciones, nivel cultural y social de las familias y tipos de espacios con los que se cuentan entre otros aspectos. (p 77)

En definitiva, podríamos concluir con que las interacciones y coincidencias entre las características de varios modelos, junto con la necesidad de establecer estrategias

didácticas para hacer frente a las limitaciones en el contexto, es lo que ha llevado a diferentes profesionales durante los últimos años a proponer la hibridación entre los distintos modelos pedagógicos (García-Merino y Lizandra, 2022). Valero-Valenzuela et al. (2020) van más allá y señalan que la aplicación de estas hibridaciones pueden proporcionar en el alumnado un mayor protagonismo, participación, autonomía, autorregulación y aportar mejoras en el apartado motivacional.

2.5.1. Conexiones entre el MRPS y el AC.

Fernández-Río (2015a) establece una primera conexión entre el AC y el MRPS a través del Aprendizaje Situado, del que se ha hablado en el apartado anterior. En este tipo de aprendizaje, el estudiante es el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje, como participante activo, social y creativo del mismo. Eso implica que el estudiantado experimente una serie de interconexiones con las personas, actividades y conocimientos del mundo que les rodea. En base a esta idea, se destacan a continuación los siguientes elementos en común entre ambos modelos (Fernández-Río, 2015a; Valero-Valenzuela et al., 2020):

- A. El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el estudiante.
- B. El aprendizaje tiene lugar en un contexto participativo.
- C. El docente facilita el aprendizaje dando la mayor parte de la responsabilidad a los alumnos.
- D. Ambos fomentan un aprendizaje activo donde hay procesos de toma de decisiones e interacción social: las actividades obligan al estudiante a tomar decisiones concretas en relación a los compañeros de la clase, interactuando con ellos.

Siguiendo en esta misma línea, en la obra fundamental del MRPS (Hellison, 2011), podemos encontrar numerosos comentarios que hacen referencia a la importancia que le da su creador a la idea de cooperar para conseguir interacciones positivas entre las personas (Fernández-Río, 2015a). Otro punto en el que coinciden ambos planteamientos es en la idea de que tanto docente como discentes actúan como co-aprendices dentro de los dos modelos (Metzler, 2005).

Como se ha señalado en apartados anteriores, el MRPS se ha utilizado como herramienta para la mejora de la convivencia en numerosas ocasiones (Cecchini et al., 2009; Caballero-Blanco y Delgado-Noguera, 2014; Sánchez-Alcaraz et al., 2014; Sánchez-Alcaraz et al., 2016) debido al potencial que éste posee en el desarrollo de las habilidades psicosociales y emocionales (Pardo y García-Arjona, 2011). Es por eso que, tal y como plantea Fernández-Río (2015a) “el MRPS puede unirse al AC para ayudar a los docentes a fortalecer el desarrollo de estas cualidades en sus estudiantes a través de los mecanismos concretos explicados anteriormente” . (p 15)

Por último, una de las conexiones más fuertes entre el MRPS y el AC la podemos encontrar en la importancia que ambos modelos dan a las reuniones de grupo para reflexionar sobre lo acontecido durante la sesión o al final de la misma. Ambos enfoques de enseñanza coinciden en que el profesor debe proporcionar a los estudiantes oportunidades para expresar sus percepciones, ideas, sensaciones o sentimientos sobre lo sucedido durante la actividad práctica. Así, tanto los aspectos positivos como los negativos son compartidos, permitiendo que sean imitados o descartados. A menudo, es el docente quien debe facilitar este proceso mediante preguntas (Fernández-Río, 2015a).

2.5.2. Conexiones entre el AC y la EA.

Hemos visto en apartados anteriores cómo la EA puede contribuir a desarrollar en los estudiantes aspectos como la motivación, liderazgo, ingenio, autoconfianza y la autoestima entre otros (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2013; Fernández-Río y Suárez, 2014). Según afirma Fernández-Río (2015b), “todos estos resultados positivos se logran mediante la necesidad de cooperar con otros individuos, porque el desafío que las actividades de aventura traen a la clase urge a los estudiantes a cooperar y utilizar eficazmente las fortalezas de cada miembro del grupo”(p 5). A este respecto, Lamonedá et al. (2020) nos dicen que “la EA emplea la cooperación entre los estudiantes como medio para promover el escultismo (educar a jóvenes en la exploración con base en valores y juego al aire libre), la iniciativa personal, el desarrollo del carácter y en definitiva, el aprendizaje de recursos para la vida en sociedad” (p 756).

A continuación, Fernández-Río (2015b) nos muestra las conexiones que hay entre los 5 elementos del AC y el modelo de EA:

1. **Habilidades interpersonales y de pequeños grupos:** Los estudiantes deben aprender a escucharse unos a otros, a compartir espacio y/o equipo, a apoyar (incluso físicamente) a los miembros del equipo, a dar y/o recibir retroalimentación, y a superar el miedo (real o percibido) provocado por la tarea o el desafío.
2. **Interacción cara a cara:** Los individuos deben estar en contacto directo entre sí mientras realizan las diferentes actividades de aventura. Necesitan el apoyo de sus compañeros de grupo (tanto física como afectivamente) para enfrentar la difícil tarea establecida por el profesor y superar cualquier obstáculo que pueda surgir.
3. **Procesamiento grupal:** La comunicación entre los miembros del grupo es crucial en el aprendizaje cooperativo, pero también en la educación de aventura. Los estudiantes deben ser forzados a discutir ideas que podrían ayudarles a resolver el desafío o que puedan aliviar el miedo que sienten al enfrentarse a una actividad específica. Al final de la actividad/clase, los estudiantes deben repasar lo que ha ocurrido para integrar ese aprendizaje.
4. **Interdependencia positiva:** La idea básica es que los individuos tienen éxito solo si sus compañeros de grupo también lo tienen. Se debe enseñar a los estudiantes a depender unos de otros para poder enfrentar las demandas que puedan presentar las diferentes tareas. Los estudiantes deben aprender que necesitan este vínculo positivo para superar sus límites o miedos y tener éxito.
5. **Responsabilidad individual:** Los estudiantes deben sentir que cada persona en su grupo es responsable del éxito de cada compañero, porque todos necesitan la idea correcta, el elogio adecuado o la ayuda física necesaria para seguir superando sus límites y realizar la actividad.

Otro aspecto en el que coinciden el AC y la EA y que también comparten con el MRPS, como se señaló en el apartado anterior, es en el concepto del “debriefing”. Defensores de la educación de aventura como Watson y Clocksin (2011) y líderes del aprendizaje cooperativo como Johnson y Johnson (1999) creen que es absolutamente necesario que los estudiantes discutan y procesen la información antes, durante y después de su ejecución.

Finalmente, García-Merino y Lizandra (2022) señalan que los modelos de AC y EA son dos de los que mejor han contribuido a la mejora de la convivencia en las aulas (Baena-Extremera, 2011; Fernández Río y Méndez-Giménez, 2016).

Igualmente, podemos encontrar dos precedentes recientes de hibridación de los modelos de AC y EA. El trabajo de Lamonedá et al. (2020) en el que se utilizan entornos gamificados para la carrera de orientación y el de García-Merino y Lizandra (2022) donde trabajan retos cooperativos de menor a mayor complejidad junto con sesiones de educación emocional desde la tutoría con la intención de mejorar la convivencia. Ambos trabajos destacan la adquisición de aprendizajes y competencias de un mayor nivel educativo que los obtenidos con métodos más tradicionales.

2.5.3.Hibridación del MRPS, AC y EA.

Acabamos de señalar en los apartados anteriores las numerosas ventajas que nos puede aportar la hibridación de los distintos modelos a nivel educativo. A este respecto, Lamonedá et al. (2020) señalan que “estas hibridaciones en las que se aplican metodologías activas con rigor, nos permiten una mayor contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la individualización en relación a los diferentes ritmos de aprendizaje” (p 756).

En el presente trabajo se propone la hibridación de 3 modelos pedagógicos como son el MRPS, el AC y la EA, de los cuales se acaban de comentar cuáles son las conexiones que podemos establecer entre ellos y cómo los puntos fuertes de unos pueden ayudar a suplir los puntos débiles de los otros. Revisando en la literatura científica, no se ha encontrado ningún precedente de hibridación entre estos tres modelos concretamente, pero si que hay numerosos trabajos en los que se hibridan con otros modelos obteniendo buenos resultados. A continuación, se destacan algunos ejemplos de diversas hibridaciones que se han llevado a cabo en los últimos años y que guardan relación con la que se propone en el presente trabajo (MRPS, el AC y la EA):

- 1) MRPS y Educación deportiva (ED): para contenidos como el Fútbol Australiano (Hastie & Buchanan, 2000), Rugby (Gordon, 2009), Kickboxing (Menéndez y Fernández-Río, 2016) o sable-espuma (Hernando et al., 2012).
- 2) AC y EA: Desafíos Físicos Cooperativos (Fernandez-Rio, 1999), el Parkour (Fernández-Rio y Suárez, 2014), actividades cooperativas en el medio natural (García-Merino y Lizandra, 2022) o carreras de orientación (Lamonedá et al., 2020).
- 3) Autoconstrucción, AC, Modelo Comprensivo y ED: estos 4 modelos se han complementado para la enseñanza del Ringo (Méndez, 2011), el ultimate-frisbee (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2010), el Bádminton (Fernandez-Rio, 2011) o los Deportes de Muro o Pared (Fernandez-Rio, 2014b).
- 4) MRPS y EA: A través de programas de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad en la ESO (Caballero-Blanco y Delgado-Noguera, 2014) y en alumnos de formación profesional (Caballero-Blanco, 2015).

Como se puede comprobar, las posibilidades son muchas.

3. Metodología.

3.1. Contextualización.

Como ya se explicó en el apartado de introducción, el propósito de esta investigación nace de la observación de una realidad concreta durante el periodo de prácticas I del máster en formación del profesorado en las clases de 1º de la ESO. La problemática a tratar tiene que ver con el alto nivel de conflictividad observado en las aulas, el cual, dificulta que haya un buen clima de convivencia entre el alumnado.

Ante esta situación observada, el objetivo de esta investigación fue el diseño y aplicación de una SA hibridada entre los modelos pedagógicos de AC, MRPS y EA y su posterior valoración sobre el efecto que ésta haya podido tener sobre la convivencia escolar.

3.2. Participantes.

El presente estudio se llevó a cabo en un centro público de educación secundaria de máxima complejidad en el municipio de Badalona, durante el desarrollo del periodo de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en el curso 2023/ 2024. Concretamente, la intervención se desarrolló en los 6 grupos de 1º de la ESO del centro. La ratio de cada grupo era de entre unos 17-20 alumnos y alumnas por clase, lo que sumó un total de 107 estudiantes, de los cuáles 55 eran chicos y 52 chicas con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Cabe señalar que en 2 de las 6 clases se trabajó de manera cooperativa con grupos heterogéneos, en las otras 4 clases se empleó igualmente la metodología cooperativa, pero los grupos de trabajo fueron confeccionados por los mismos alumnos/as en función de la afinidad existente entre ellos.

El estudio contó con la autorización de todos los participantes del mismo mediante la aceptación de un consentimiento informado (profesores, alumnos y padres/tutores), así como con el permiso de la dirección y del docente titular del centro implicado (**Anexo 5**).

3.3. Fases de la intervención.

El diseño y desarrollo de la presente intervención se articuló en las siguientes tres fases; fase preactiva, activa y postactiva.

La fase preactiva se desarrolló en el primer periodo de prácticas, que correspondería con las 3 últimas semanas del mes de Noviembre de 2023 y consistió en la observación y el conocimiento del alumnado. Esta primera fase tenía como objetivo conocer las características de los distintos grupos, el tipo de relaciones que entre ellos se daban, la forma de docencia que estaba impartiendo el profesor titular y el funcionamiento del centro en general. Fue en esta fase donde se detectaron los diferentes problemas de convivencia y comportamiento en los diferentes grupos sobre los que se consideró necesario intervenir. Tras comentarlo con el docente titular, se decidió orientar la intervención de la fase activa hacia el trabajo cooperativo y el MRPS (que él mismo había empezado a aplicar en ese mismo curso) a través del bloque de saberes de actividades en el medio natural.

La fase activa (Marzo y Abril de 2024) consistió en el diseño y puesta en práctica de una SA de 9 sesiones de 55 minutos cada una. Tras una revisión del marco teórico y práctico de los modelos pedagógicos y su discusión con el docente titular, se optó finalmente por el planteamiento de una hibridación entre los tres modelos descritos anteriormente en el marco teórico: MRPS, AC y EA. El resultado fue una SA (ver **Anexo 1**) en la que se trabajaron los retos cooperativos de manera integrada con la carrera de orientación (Lamonedá et al.,

2020), todo ello a través de grupos de trabajo cooperativos (3 a 5 personas) que se mantendrían a lo largo de toda la intervención. Señalar que, de manera progresiva, se intentó dar un rol cada vez más protagonista al alumnado, así como dotarlo de una mayor autonomía a la hora de realizar las diferentes actividades, a pesar de no contar con experiencias previas en este tipo de trabajo.

La fase postactiva (Abril y Mayo de 2024) se utilizó para el análisis de los resultados y la posterior reflexión sobre lo acontecido en la intervención. Para ello, además de contar con el registro que como docente en prácticas se llevó de toda la intervención, se decidió contar también con la percepción y/o valoración tanto del alumnado participante como del docente titular, que estuvo presente como observador durante todas las sesiones desarrolladas. A continuación se detallan las técnicas e instrumentos de investigación que se utilizaron para este fin.

3.4. Técnicas e instrumentos de la investigación.

Para la presente investigación, se combinaron técnicas e instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo con el fin de obtener una información más rica y detallada sobre la intervención realizada. Seguidamente se describen los instrumentos y técnicas utilizadas para cada una de las fases de esta investigación.

En la fase preactiva se utilizó un diario de observación donde se fueron anotando los aspectos más relevantes o que más llamaban la atención de las clases que impartía el docente titular y otros docentes de otras asignaturas de 1º. Fue en este periodo donde se detectaron los problemas de convivencia en las clases de 1º de la ESO. También este periodo fue útil para conocer más de cerca tanto al alumnado sobre el cuál se iba a intervenir como al docente titular y su forma de diseñar e implementar las sesiones. Lo cual resultó fundamental para el diseño y preparación de la intervención en la fase activa.

En la fase activa, como se ha dicho en el apartado anterior, se procedió a la implementación de la SA hibridada con el MRPS, el AC y la EA. Con la intención de registrar la evolución de la experiencia práctica y analizarla a posteriori, se llevó a cabo una observación-participante a través de un registro anecdótico (Ver **Anexo 2**) por parte del docente-investigador. En este registro diario, se realizaron anotaciones a modo de borrador, que posteriormente fueron revisadas y seleccionadas las más relevantes y significativas para el propósito de la presente investigación.

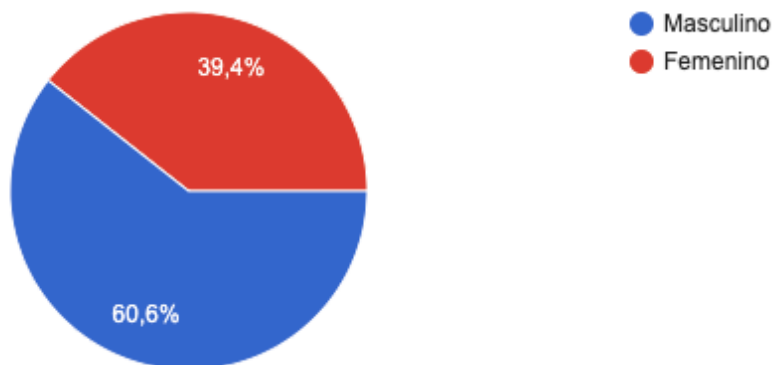
Por último, en la fase postactiva, para conocer la percepción y valoración tanto de los participantes en la experiencia como del docente titular, se incorporaron dos nuevos instrumentos, uno para cada una de las partes.

Para el alumnado, se diseñó un cuestionario (Ver **Anexo 3**) en Google Forms compuesto por cuatro partes: 1- El Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC), diseñado y validado por Fernández-Río et al. (2017). 2- La Escala Comparativa de los Valores Adquiridos con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (ECVA-12), diseñada y validada por Rodríguez et al. (2021). 3- Tres preguntas abiertas en las que se pedía al alumnado que comentara los aspectos positivos y negativos de la experiencia junto con alguna sugerencia de mejora. 4- Una valoración general de la experiencia del 1 al 10.

De este cuestionario dirigido al alumnado, se obtuvieron finalmente 33 respuestas de los 107 alumnos/as que participaron en la intervención educativa. De las 33 personas que participaron 13 eran del género femenino y 20 del masculino (**Gráfico 1**).

Gráfico 1.

Respuestas del cuestionario según el género.

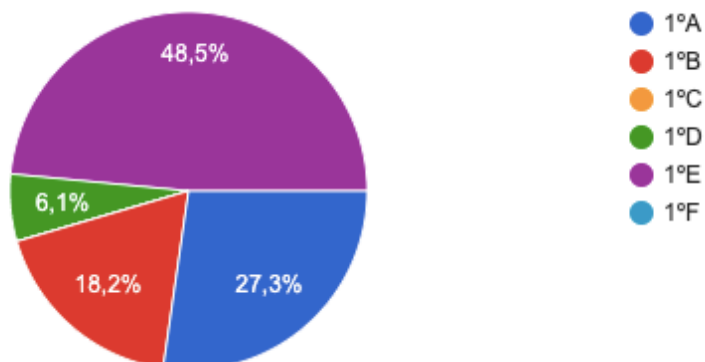


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las clases participantes, solo hubo respuestas de 1ºE, 1ºA, 1ºB y 1ºD (por orden de participantes) y ninguna de 1ºC ni 1ºF. Se registraron en total 16 respuestas del 1ºE, 9 del 1ºA, 6 del 1ºB y 2 del 1ºD (**Gráfico 2**).

Gráfico 2.

Respuestas del cuestionario en función de las clases participantes.



Fuente: Elaboración propia.

La primera parte del cuestionario, estuvo formada por el CAC (Fernández-Río et al., 2017), que es un instrumento diseñado para evaluar los elementos fundamentales del AC: interacción promotora, interdependencia positiva, responsabilidad individual, procesamiento grupal y habilidades sociales. Además nos proporciona un factor de cooperación global. El cuestionario original cuenta con 20 ítems, 4 para cada uno de los 5 elementos del AC mencionados anteriormente. Para la presente investigación, después de consultarlo con el docente titular, se decidió retirar un ítem de cada elemento y reducirlo a 15 ítems en total, para tratar de reducir la fatiga del alumnado al responder el cuestionario y evitar que se desvirtuara el resultado del mismo.

La segunda parte del cuestionario se corresponde con la ECVA-12 (Rodríguez et al., 2021), que nos permite evaluar dos factores: promoción de valores y aspectos específicos del MRPS. Este instrumento cuenta con 12 ítems, 6 para cada uno de los factores anteriores.

En la tercera parte del cuestionario se hacía al alumnado tres preguntas abiertas: 1- ¿Qué aspectos si te han gustado de las sesiones de la SA?; 2- ¿Qué aspectos no te han gustado de las sesiones de la SA?; 3- ¿Cambiarías alguna cosa o añadirías algo a las sesiones de la SA?

Por último, en la cuarta parte del cuestionario, se pedía al alumnado que valorara del 0 al 10 su satisfacción general con el conjunto de las sesiones de la SA llevada a cabo.

Para el docente titular, se realizó una entrevista en profundidad de carácter semiestructurado a través de un guión elaborado previamente (Ver **Anexo 4**). Esta entrevista se llevó a cabo una vez finalizada la intervención y fue grabada y transcrita para su posterior análisis junto con la información obtenida en el registro anecdótico y en el cuestionario del alumnado.

3.5. Método.

El método de investigación seleccionado ha sido el estudio de caso múltiple, en el que el objeto de estudio correspondería con la SA hibridada y los casos con cada una de las clases de 1º de la ESO sobre las que se aplicó la SA. El estudio de caso es una estrategia de investigación usada para contribuir al conocimiento de los individuos o grupos sociales. Se enfoca en eventos actuales o contemporáneos y busca respuestas a preguntas relacionadas con el “cómo” y el “por qué” ocurren estos (Andrade, 2018). Este tipo de estudios nos permite explorar más de una unidad de análisis proporcionando las bases para la generalización (Rule & Mitchell, 2015). Indagar más de un caso, aporta criterios de validez interna, externa y confiabilidad a los datos, permitiendo lidiar en mejor medida con los problemas asociados al rigor científico. Autores como Ragin (2011), consideran el estudio de casos múltiple como un método comparativo, porque su estrategia nos permite examinar los patrones similares y diferenciales entre un número moderado de casos. Stake (2005) señala que este tipo de investigaciones contienen un elemento contextual que no solo le dotan de interés por sí mismo, sino por la capacidad de transferibilidad que puede tener a otros contextos semejantes.

3.6. Análisis de los datos.

Así pues, el proceso que se siguió para comparar, contrastar y analizar los datos, ha partido de la técnica de triangulación de fuentes. Para ello, se realizó la transcripción y posterior lectura de los datos recogidos en cada instrumento, como primera aproximación al análisis de los datos.

Después, se procedió a segmentar la información en diferentes unidades de significado, las cuáles se fueron resumiendo y simplificando con la intención de obtener una cantidad de información asumible y accesible para la interpretación. Finalmente, estas unidades de significado se fueron identificando a través de nexos de unión que nos permitieron llegar a la propuesta de las diferentes categorías de análisis que observamos a continuación en la **Tabla 4**.

Tabla 4.

Categorías de análisis de la presente investigación.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Modelos pedagógicos aplicados	Responsabilidad personal y social
	Trabajo cooperativo
	Educación-Aventura
	Hibridación
Convivencia	
Valoración de la SA	Percepción de la SA desarrollada
	Propuestas de mejora y/o limitaciones de la SA

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados y discusión.

En este apartado, se muestran los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos anteriormente explicados en relación a cada una de las 3 categorías de análisis especificadas (Modelos pedagógicos aplicados, convivencia y valoración de la SA). A continuación de los resultados presentados, se muestra la correspondiente discusión con lo que la literatura científica dice al respecto.

4.1. Modelos pedagógicos aplicados (MRPS, AC y EA).

En esta primera categoría de análisis, nos centraremos en el peso y la importancia que han tenido cada uno de los modelos hibridados a lo largo de la SA objeto de estudio. Así como las contribuciones, aportaciones y/o limitaciones que han presentado cada uno de ellos.

4.1.1. Responsabilidad personal y social.

En cuanto al MRPS, comenzaremos con los resultados que nos arroja el cuestionario dirigido al alumnado, como ya se dijo anteriormente, la segunda parte de este cuestionario, es la formada por la Escala Comparativa de Valores Adquiridos con el MRPS (ECVA-12), que está compuesta por 12 ítems en los que el alumnado debe contestar del 1 al 5 el grado de acuerdo con las afirmaciones que se hacen en cada uno de los ítems, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los 12 ítems en la **Tabla 5** y el **Gráfico 3**.

Tabla 5.

Resultados obtenidos en la (ECVA-12)-1

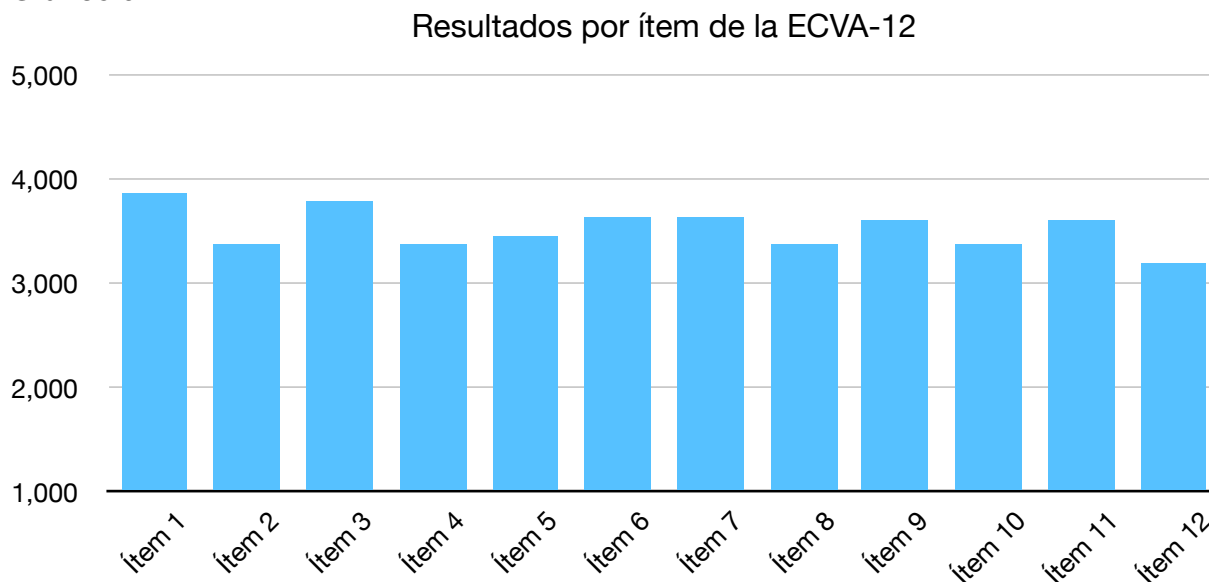
Ítems del cuestionario	MEDIA	DESV EST
Ítem 1. He conseguido relacionarme mejor con mis compañeros y con el profesor	3,848	1,228
Ítem 2. Experimenté un mejor clima de respeto en clase	3,364	1,141
Ítem 3. Respeté y cuidé los materiales	3,788	1,166
Ítem 4. Participé más en las clases	3,364	1,141
Ítem 5. Le di más importancia a mi mejora personal en lugar de fijarme en los demás	3,455	1,227
Ítem 6. Fui capaz de autoevaluarme y de evaluar a mis compañeros	3,636	1,168
Ítem 7. Fui capaz de organizar una tarea y explicarla a mis compañeros	3,636	1,194
Ítem 8. Apliqué lo aprendido en clase a situaciones fuera del aula como, por ejemplo, organizar mis tareas en casa	3,364	1,245
Ítem 9. He adquirido valores como respetar y ayudar a los demás.	3,606	1,088
Ítem 10. He aprendido a mediar para ayudar a resolver posibles problemas entre compañeros	3,364	1,113
Ítem 11. El profesor nos enseñó a cómo ser más responsables a través de los contenidos de la asignatura	3,606	1,273
Ítem 12. Me he sentido más seguro de mí mismo a la hora de realizar las tareas	3,182	1,424

Ítems del cuestionario	MEDIA	DESV EST
Total	3,518	0,200

Notas: DESV EST= Desviación Estándar

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3.



Fuente: Elaboración propia

Éstos nos muestran una media global entre todos los ítems del cuestionario de 3,518 puntos sobre 5, lo cual nos indica que la mayoría del alumnado se muestra mayormente de acuerdo con las afirmaciones de los 12 ítems.

La ECVA-12 agrupa sus 12 ítems en torno a dos factores: 1- la promoción de valores y 2- aspectos específicos del MRPS. A continuación se muestran en la **Tabla 6** y el **Gráfico 4** los resultados obtenidos en cada uno de estos factores y la relación de cada ítem con su factor correspondiente.

Tabla 6.

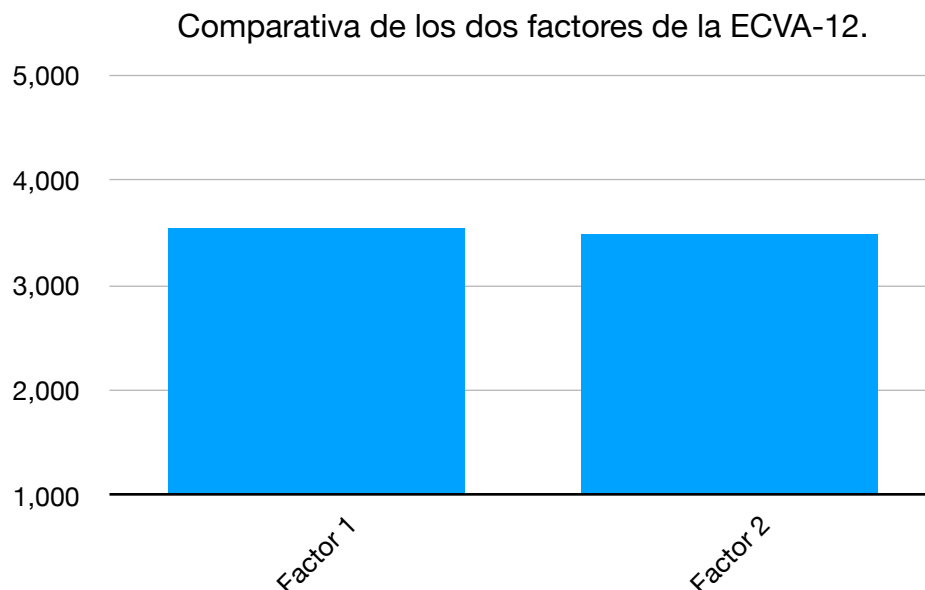
Resultados obtenidos en cada uno de los factores que analiza la ECVA-12

Relación de los 2 factores de la ECVA-12 con los ítems del cuestionario.	MEDIA	DESV EST
Factor 1. Promoción de valores: ítem 2, 3, 4, 5, 6 y 7	3,540	0,173
Factor 2. Aspectos específicos del MRPS: ítem 1, 8, 9, 10, 11 y 12	3,495	0,238

Notas: DESV EST= Desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4.



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar como la diferencia entre el factor 1 (3,540 pts) y el factor 2 (3,495) son de tan solo 0,045 pts, por lo tanto no resultan ser significativas. Podríamos afirmar entonces que la SA ha contribuido por igual a la promoción de valores por un lado y al desarrollo de los aspectos específicos del MRPS por otro.

Como no fue posible realizar este cuestionario antes de la intervención, no se ha podido establecer una comparación entre los resultados del pre y los del post SA. Sin embargo, se pueden extraer ciertas conclusiones sobre el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario tras la intervención y comparándolos junto con los de la entrevista al docente titular (DT) y con los del registro anecdótico (RA).

Si nos fijamos en los ítems mejor valorados del cuestionario, observamos que el que mayor puntuación ha recibido es el nº 1 con 3,848 pts, seguido del nº 3 con 3,788 pts y del nº6 y nº7 con la misma puntuación 3,636 pts.

El ítem nº1 se relaciona con el desarrollo de las habilidades sociales, las cuales contribuyen a la mejora de las relaciones interpersonales del alumnado, y esto a su vez favorece la cohesión grupal y el clima de clase en general. A este respecto, el DT señala que la SA llevada a cabo “favoreció que el alumnado se viese forzado a socializar con gente con la cual de normal no lo hubiese hecho, y... eso a la larga y a posteriori ha revertido en un mejor clima de aula”. Estas afirmaciones concuerdan con las de Pardo y Arjona (2011), que destacan como el MRPS posee potencial para el desarrollo de las habilidades psicosociales y emocionales.

El ítem nº3 y nº9, también con una buena valoración, nos hablan del respeto hacia el material y los compañeros, lo cual se corresponde con el desarrollo de los dos primeros niveles de responsabilidad del modelo de Hellison (2011). Y que tienen que ver con cuestiones como el autocontrol, la resolución de conflictos y la implicación. En concordancia con lo anterior, el DT considera que la intervención llevada a cabo “ha permitido modular el comportamiento y la implicación del alumnado en la materia”.

Otro de los ítems destacados es el nº6, que hace referencia a la autoevaluación tanto personal como de los compañeros/as. Este es otro de los elementos clave que Barrero et al.

(2017) establecen como parte fundamental del MRPS. En relación a esto, el DT señala el peso que la autoevaluación tuvo a lo largo de toda la SA.

DT: después de cada una de las sesiones se dedicaba tiempo a preguntar al alumnado sobre qué le había parecido, que reflexionase alrededor de las conductas que había tenido y que había detectado en sus compañeros, que en base a eso lo relacionase con una valoración o una calificación, y que eso sirviese para modificar la conducta de cara a la previsión del diseño y desempeño de la sesión siguiente.

Esta autoevaluación permite al alumnado por un lado, ser consciente sobre su propia implicación en la propia SA y por otro, aceptar la posterior calificación recibida en cada uno de los apartados que se estaban evaluando, tal y como señala el DT.

DT: Yo creo que ese feedback, ha permitido a la gran mayoría del alumnado a adquirir consciencia sobre su propia implicación durante el proceso. Y eso le ha permitido en su amplia mayoría reconocer y aceptar el resultado final de la SA, en términos de evaluación y de calificación, por regla general, por lo que yo vi y por lo que yo he percibido. Entonces creo que hacer consciente de lo que están haciendo constantemente favorece esa reflexión, que obtengan mucha más información y que luego sepan establecer comparativas respecto de la nota final que se les aporta y el feedback que se les da. O sea que si... muy práctico en ese sentido.

Sin embargo, en el registro anecdótico (RA) de la intervención, podemos apreciar como este proceso reflexivo que supone la autoevaluación, es algo complejo y que por lo tanto requiere de cierto tiempo de adaptación para que el alumno lo interiorice. Se puede observar cómo en la 1ª sesión, todavía resulta difícil de entender para el alumnado: “En cuanto a las autoevaluaciones, hay algunos grupos que la realizan de manera dialogada, otros que de manera unilateral y otros que ni siquiera se enteran de como funciona el instrumento de evaluación con los 5 niveles del MRPS” (RA). No obstante, ya a partir de la segunda sesión, se empieza a observar una ligera evolución en este sentido.

RA: En cuanto a la autoevaluación grupal, si que hay grupos que se la empiezan a tomar más en serio y a entender como funciona, otros sin embargo siguen sin haber entendido como funciona y la hacen a voleo, sin entender realmente lo que están diciendo.

Ya en la última sesión de la SA, en la que se le pide al alumnado que haga una última autoevaluación sobre la implicación de cada uno de ellos en su grupo durante las sesiones desarrolladas, se observa como la mayor parte del alumnado acaba tomando consciencia sobre ello.

RA: En términos generales, la autoevaluación de la mayoría de equipos funcionó bastante bien, hubo algunos equipos a los que les costó al principio entender la dinámica y sobre los que estuvo que estar más pendiente y explicarlo con más detenimiento, pero una vez que se les explicaba lo acababan entendiendo y en la mayoría de casos el reparto que ellos mismos establecían se correspondía a lo observado por el docente titular y por mi durante las 8 sesiones desarrolladas.

Este aspecto de la autoevaluación al acabar las sesiones, o ese espacio de debriefing y reflexión, es una de las características fundamentales no solo del MRPS, si no que la comparte junto con el AC y la EA, tal y como señalan referentes de ambos modelos como Johnson y Johnson (1999) y Watson y Clocksin (2011).

El otro ítem de los que mayor valoración se ha obtenido, el nº7, hace referencia a otro de los aspectos clave del MRPS como es la autonomía, que se corresponde con el tercer nivel de responsabilidad establecido por Hellison (2011). A este respecto, también podemos observar una ligera evolución desde el principio hasta el final de la SA. En la primera sesión, podemos ver como al alumnado le resulta difícil trabajar de manera autónoma: “en algunos grupos fue complicado que entendieran la dinámica de la sesión o los retos a desarrollar”(RA). Pero a medida que pasaban las sesiones, el alumnado se empezaba a acostumbrar a esta forma de trabajo y poco a poco comenzaba a adquirir un mayor grado de responsabilidad, de manera que no hacía falta estar tan pendiente de ellos. Ya en la segunda sesión se empieza a apreciar una leve mejora al respecto: “en esta segunda sesión los grupos empiezan a funcionar de manera más autónoma, aunque se empiezan a detectar ciertos equipos en los que esta autonomía cuesta más”(RA). Tal y como señala el DT, en los equipos con alumnado más conflictivo, este grado de autonomía, de responsabilidad e implicación en las actividades seguía siendo bastante difícil de alcanzar. Pero si que hubo muchos otros equipos en los que se apreciaban dinámicas positivas de trabajo, por ejemplo, ya en la 5ª sesión, podemos apreciar como:

RA: El equipo “aniquiladores”, comienza a trabajar de forma bastante autónoma desde el principio, sorprende que Ed, que había estado desconectado en las sesiones anteriores, se muestra bastante participativo, incluso aportando algunas ideas o modificaciones del reto seleccionado, junto con Al y Nit van dando forma al reto y a sus 3 niveles, Der sigue estando distraído la mayor parte del tiempo y es el equipo el que tiene que ir tirando un poco de él, pero en general el grupo funciona bastante bien durante toda la sesión.

Como caso contrario, encontramos otros equipos que también en la 5ª sesión “se dedican la mayor parte del tiempo a dar balonazos a la pared y jugar al fútbol” (RA) o en los que por ejemplo “se nota mucho la separación entre los dos chicos y las dos chicas (del equipo), ellos se dedican a jugar al fútbol con el balón y ellas no muestran demasiada predisposición a trabajar”(RA).

Los ítems con menor puntuación del cuestionario dirigido al alumnado han sido el nº 12 con 3,182 ptos, seguidos del 2, 4, 8 y 10 con la misma puntuación de 3,364 ptos.

El ítem nº12 y nº8 tienen que ver con la autoconfianza y la transferencia de lo aprendido a situaciones fuera del aula respectivamente. Parece ser que según la percepción del alumnado, estos aspectos se han dado pero de manera muy leve. Esto tiene que ver con que ambos aspectos son difíciles de desarrollar en un periodo tan corto de intervención (la transferencia se corresponde con el último nivel de responsabilidad del MRPS), tal y como señala el DT:

DT: una intervención puntual es algo más, es algo que tiene que estar, pero nunca va a tener un carácter de incidencia transformador si no hay un apoyo fuera, o si no hay una lógica de continuidad en el resto de materias, o si no se sigue trabajando a medida que van creciendo en el resto de cursos...

En esta misma línea, Fernández-Río et al. (2018) afirman que la aplicación de los modelos pedagógicos requieren de tiempo, paciencia y constancia a la hora de llevarlos a cabo para observar resultados.

En cuanto a la mejora general en la responsabilidad del alumnado tras la aplicación de la SA, el DT afirma que “al alumnado ya de por si responsable le permitió seguir afianzando y reforzando el beneficio de que tenga ese tipo de conductas y hábitos en clase y siguió

siéndolo”. Por otro lado, señala que al “alumnado un poco más despistado, pues el modelo y esta evaluación formativa constante le permitió que no se despistara y que estuviera más centrado en lo que le exigía la SA y le vino bien”. Y para terminar, el DT acaba diciendo que para el alumnado más disruptivo o con NEE la sola aplicación del modelo en clase no les fue suficiente, “creo que igualmente hubo alumnos/as más disruptivos o con NEE a los que el modelo por si solo no les influencia de forma positiva, se requieren de medidas adaptativas de mayor peso como para modular su comportamiento”.

A este respecto, Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2021) señalan que el MRPS es un modelo que permite ver la evolución del alumnado con el paso del tiempo y que llevado a cabo de manera multidisciplinar, con la implicación de equipos docentes pertenecientes a diferentes áreas curriculares, aumenta exponencialmente su eficacia.

4.1.2. Trabajo cooperativo.

En este apartado, al igual que en el anterior, comenzaremos con los resultados aportados por el cuestionario dirigido al alumnado. La primera parte de este cuestionario corresponde al Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC-1), que está compuesto por 15 ítems en los que los participantes debían señalar el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala del 1 al 5, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo”. Los resultados se muestran en la siguiente **Tabla 7**, acompañada del **Gráfico 5**.

Tabla 7.

Resultados del Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC)-1

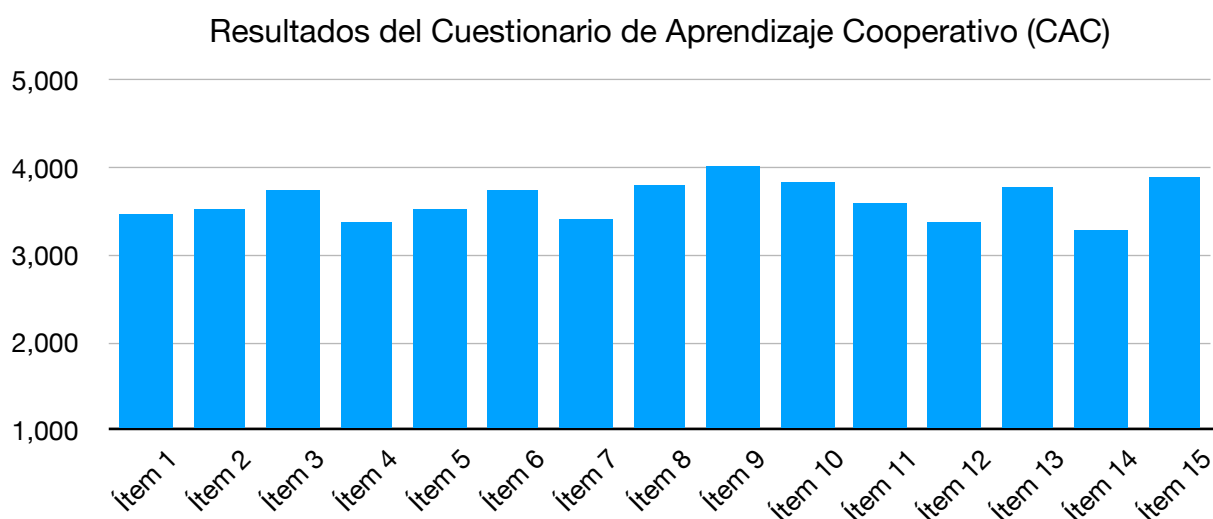
Ítems del cuestionario.	MEDIA	DESV EST
Ítem 1. Hubo situaciones de diálogo, escucha a los demás y/o debate	3,455	1,092
Ítem 2. Hacíamos puestas en común para que todo el grupo conociera lo que se estaba haciendo	3,515	0,939
Ítem 3. Los compañeros/as de grupo se relacionaban durante las tareas	3,727	1,257
Ítem 4. Cada miembro del grupo debía participar , aunque no le gustase la actividad	3,364	1,220
Ítem 5. Era capaz de exponer, escuchar y defender ideas y puntos de vista ante los compañeros/as	3,515	1,202
Ítem 6. Tomábamos decisiones conjuntas entre los compañeros/as del grupo	3,727	1,206
Ítem 7. No podíamos terminar una actividad sin la participación de los compañeros/as	3,394	1,298
Ítem 8. La interacción entre compañeros/as de grupo era necesaria para hacer las tareas	3,818	1,103
Ítem 9. Era importante compartir materiales e información entre nosotros/as para hacer las tareas	4,030	1,212
Ítem 10. Cada miembro del grupo debía tratar de participar, aunque no le gustase la tarea	3,848	1,202
Ítem 11. Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos	3,576	1,091

Ítems del cuestionario.	MEDIA	DESV EST
Ítem 12. Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo	3,364	1,141
Ítem 13. Cuanto mejor hacía su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtenía el grupo entero	3,758	1,173
Ítem 14. Trabajamos de manera directa unos con otros	3,273	1,206
Ítem 15. Cada miembro del grupo debía cumplir con su rol para completar la tarea	3,909	1,011
Total	3,618	0,230

Notas: DESV EST= Desviación Estándar

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5.



Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, a nivel general la media obtenida sobre el máximo de 5 puntos ha sido de 3,618 sobre los 15 ítems analizados. Estos resultados nos indican que el alumnado se muestra mayormente de acuerdo con las afirmaciones de cada uno de los ítems del cuestionario.

El ítem en el que mayor puntuación se ha obtenido ha sido el número 9, con una media de 4,030, seguido de cerca por el número 15 con una media de 3,909. Los que menor puntuación han recibido son el número 14 con una media de 3,273, seguidos del número 12 y el 4, con la misma media de 3,364. En general, se aprecian ligeras diferencias entre los distintos ítems del cuestionario, siendo la desviación estándar con respecto a la media total de 0,230 puntos. Y la diferencia entre el ítem de mayor puntuación (4,030) y el de menor (3,273) de 0,757 puntos.

Si agrupamos cada ítem con cada uno de los elementos del AC tal y como establecen Fernández-Río et al. (2017) en la descripción del CAC-1 obtenemos los resultados que se muestran en la **Tabla 8** y el **Gráfico 6**.

Tabla 8.

Resultados obtenidos en cada uno de los elementos del AC en el CAC-1

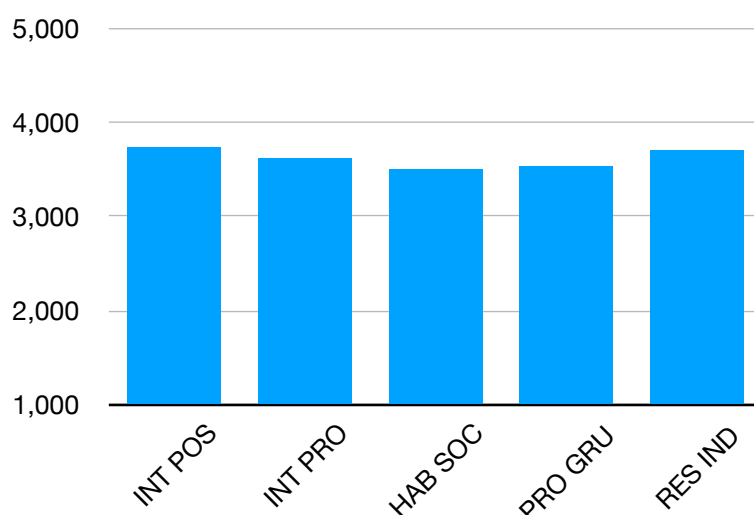
Relación de los 5 elementos del AC con los ítems del cuestionario.	MEDIA	DESV EST
INTERDEPENDENCIA POSITIVA: Ítem 7, 9 y 13	3,727	0,319
INTERACCIÓN PROMOTORA: ítem 3, 8 y 14	3,606	0,292
HABILIDADES SOCIALES: ítem 1, 5 y 11	3,515	0,061
PROCESAMIENTO GRUPAL: ítem 2, 6 y 12	3,535	0,183
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL: ítem 4, 10 y 15	3,707	0,299

Notas: DESV EST= Desviación Estándar.

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.

Resultados en función de los 5 elementos del AC.



Notas: INT POS= Interdependencia positiva; INT PRO= Interacción promotora; HAB SOC= Habilidades Sociales; PRO GRU= Procesamiento Grupal; RES IND= Responsabilidad individual.

Fuente: Elaboración propia.

Por orden de mayor a menor puntuación, los elementos del AC más destacados serían: 1º interdependencia positiva con 3,727 pts, 2º la responsabilidad individual con 3,707 pts, 3º interacción promotora con 3,606 pts, 4º procesamiento grupal con 3,535 pts y 5º habilidades sociales con 3,515 pts. Como se puede observar, apenas se aprecian diferencias significativas entre los 5 elementos del AC, siendo la diferencia entre la puntuación más alta y la más baja de tan solo 0,212 pts. Por lo tanto, podríamos afirmar que los 5 elementos del AC han estado presentes en la SA, aunque con algunas ligeras diferencias entre ellos.

Como ya se explicó en el apartado anterior, no fue posible realizar un pre y un postest, por lo tanto no es posible comparar los resultados de antes con los de después de la aplicación de

la SA. Sin embargo, si que podemos analizar las puntuaciones obtenidas y compararlas con los resultados de la entrevista del docente y el registro anecdótico para extraer algunas conclusiones al respecto.

Los ítems mayor puntuados, son el nº9 (4,030 ptos) y el nº15 (3,909 ptos), que pertenecen a la interdependencia positiva y a la responsabilidad individual respectivamente, que resultan ser también los dos elementos más puntuados cuando agrupamos los ítems por categorías.

En cuanto al primero de los elementos del AC, la interdependencia positiva, el alumnado también puntúa alto el ítem nº 13 (3,758 ptos), que pertenece también a este elemento y que dice “Cuanto mejor hacía su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtenía el grupo entero”. Y es que las propias actividades de la SA estaban diseñadas precisamente para que este elemento estuviera presente al máximo posible. De hecho, el principal elemento sobre el que se vertebra la SA son los retos cooperativos, retos que por su propia naturaleza, requieren de la participación de todos los miembros del equipo para poder superarlos, cumpliéndose así la frase con la que Fernández-Río (2021) resume la interdependencia positiva: “yo te necesito y tu me necesitas para cumplir nuestro objetivo común” (p.28). En la entrevista con el DT, cuando se le pregunta sobre si cree que se han reflejado los elementos del AC durante la SA desarrollada contesta: “sí, yo creo que por ejemplo la interdependencia positiva estaba”(DT).

El segundo elemento mayor puntuado en el cuestionario del alumnado es la responsabilidad individual, lo cual resulta coherente teniendo en cuenta que uno de los modelos hibridados en la SA fue el MRPS, cuyo objetivo principal es precisamente la mejora de la responsabilidad en el alumnado (Hellison, 2011). En el propio diseño de la SA, se buscó desarrollar esta responsabilidad individual a través de la creación de roles en cada uno de los equipos. Estos roles eran de carácter rotativo, es decir, cada sesión se iban cambiando los roles que desempeñaba cada miembro del equipo. Y para cada uno de estos roles se establecieron una serie de funciones específicas. Esta forma de organizar las responsabilidades a través de roles la podemos encontrar también en la propuesta de hibridación de Lamonedá et al. (2020). Por tanto, que el ítem nº 15 (“Cada miembro del grupo debía cumplir con su rol para completar la tarea”) resulte ser el segundo más valorado por el alumnado en el cuestionario, no debería sorprendernos, ya que coincide con lo explicado anteriormente.

La interacción promotora, puntuada en tercer lugar en el cuestionario, es otro elemento que también ha estado presente en la SA, también por el propio diseño de las actividades, ya que la mayoría de ellas requerían de la ayuda mutua entre los miembros del equipo para conseguir resolverlas. Como ejemplo de ello, contamos con la valoración positiva que el propio alumnado hace del ítem nº3 (“Los compañeros/as de grupo se relacionaban durante las tareas”), al que otorgan una puntuación de 3,727 ptos y del ítem nº 8 (“La interacción entre compañeros/as de grupo era necesaria para hacer las tareas”) con una puntuación de 3,818 ptos.

Las habilidades sociales fueron puntuadas en último lugar por el alumnado con 3,515 ptos de media, por lo tanto podríamos decir que el estudiantado consideró que este elemento se encontraba presente aunque en menor medida que el resto. Esto puede ser debido a que la SA en cierta medida les “forzó” a relacionarse con compañeros y compañeras de clase con los que no tenían tanta afinidad desarrollada, lo cual provocó al principio cierto rechazo entre ellos, sobre todo en aquellos equipos que eran más heterogéneos. Podemos encontrar muestras de ello en las clases de 1ºD y 1ºF, en las cuales se rehicieron los equipos de

manera heterogénea en la 4ª sesión, “en la clase de 1ºD, esta modificación causa cierto rechazo al principio en alguno de los nuevos equipos” (RA) o “en el 1ºF, al igual que en la clase anterior, también causa cierto rechazo al principio esta modificación” (RA). El DT va un paso más allá y señala que “el hecho de romper las afinidades fue en detrimento a lo mejor del posible avance de muchos de ellos/as”. Aunque también destaca el hecho de que la SA “favoreció que el alumnado se viese forzado a socializar con gente con la cual de normal no lo hubiese hecho, y... eso a la larga y a posteriori ha revertido en un mejor clima de aula”. Por lo tanto, podríamos concluir con que aunque al principio esa falta de afinidad entre los miembros del equipo puede suponer un problema, si se trabaja de manera cooperativa se puede llegar a superar este problema, aunque en ciertos casos esto requiere de más tiempo que en otros. En esta misma línea el DT dice que “promover esos espacios de encuentro para que... asumiendo que se ven forzados en un inicio... a la larga puede revertir en una mejora personal y en definitiva del grupo, porque favorece la cohesión”. A este respecto Fernández-Río (2021) está de acuerdo en que “las relaciones entre las personas dentro de un grupo de trabajo no son siempre adecuadas” (p. 29), pero si se trabajan en un contexto de correulación y se tienen en cuenta elementos como la participación equitativa y la igualdad de oportunidades de éxito se puede llegar a “paliar ese posible mal funcionamiento de los grupos y convertirlos en cooperativos” (Fernández-Río, 2021) (p.29).

Por último, el elemento del procesamiento grupal acabó quedando en cuarto lugar en el cuestionario del alumnado con 3,535 pts. Decir al respecto que aunque el alumnado quizá no lo haya considerado como un elemento destacado dentro de la SA, ya se explicó en el apartado anterior el peso y la importancia que tuvo la autoevaluación grupal en la SA desarrollada y como ello contribuyó precisamente a que el alumnado fuera consciente de su trabajo y modificara su conducta al respecto. En este sentido, el DT refiriéndose al momento de autoevaluación al final de las sesiones señala: “yo creo que tenía un papel predominante a la hora de modular el comportamiento y la implicación del alumnado” (DT). De nuevo el propio Fernández-Río (2021) resalta la importancia de la autoevaluación y destaca que:

El proceso de autoevaluación también puede estar orientado a valorar el trabajo del grupo. Este proceso puede realizarse después de que el grupo haya debatido “su actuación” (funcionamiento). Así mismo, la cumplimentación del instrumento puede ser grupal “con consentimiento” (una vez que se llega a acuerdos sobre la valoración de cada apartado) o individual. Si se hace “sin debate previo” o de manera individual es necesario compartir las valoraciones, pues sólo así se mejora el procesamiento grupal, uno de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. Es muy importante dedicar un tiempo de la clase de educación física a este apartado, si queremos que este modelo “se implante” de verdad. (p. 38)

Como valoración final sobre la implicación del AC en la SA llevada a cabo, podríamos decir que éste ha jugado un papel clave y que como acabamos de ver, los 5 elementos han estado presentes durante la intervención tal y como aprecia el DT: “el peso que ha tenido dentro de la SA en mi opinión, a nivel de estructurar las sesiones y organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje ha sido importante”.

No obstante, debemos destacar como conclusión final, que aunque el AC haya estado presente durante la SA, la mayor parte del alumnado no ha sido capaz de entender y/o interiorizar estos aspectos clave del AC de los que hemos hablado. “Creo que las 5 características fundamentales (del AC) no acababan de entenderlas y sobre todo de como aplicarlas, a pesar de haberlas trabajado en clase y haberlas explicado” (DT). Según explica el propio DT, esto probablemente se deba a una falta de madurez en el alumnado, “creo que

no tienen todavía el nivel de comprensión previo o que tienen que trabajarlo más” (DT), y en línea con lo anterior, señala que “todavía no tenían ese nivel de interiorización de conceptos y de entendimiento de cada una de las 5 características” (DT). Como ejemplo de ello, podemos apreciar esta observación que se hace en el RA tras haber desarrollado en clase una serie de actividades encaminadas a trabajar precisamente estos 5 elementos del AC de manera conceptual.

RA: Los conceptos teóricos sobre el AC introducidos resultan ser demasiado complejos para el alumnado y solo unos pocos llegan a comprender realmente el significado de cada uno de ellos, a pesar de que se introdujeron en la sesión anterior y se trabajaron de nuevo en esta.

4.1.3. Educación-Aventura.

La EA ha sido quizá el modelo que menor peso ha tenido en la SA a nivel actitudinal, pero esto no quiere decir que no haya jugado un papel importante en ella. De hecho, como se puede apreciar en el diseño de las sesiones de la SA (Anexo 1), la mayoría de actividades propuestas tenían que ver con retos/aventura, que es uno de los aspectos más característicos de este modelo (Parra et al., 2009). Además, la carrera de orientación en un lugar fuera del centro y mayormente desconocido para el alumnado, fue uno de los alicientes que más motivó y que mayor expectativa despertó en los y las participantes, tal y como señala Baena-Extremera (2021) que destaca el hecho de “realizar actividades fuera de lo común, en espacios o instalaciones desconocidas por los alumnos o poco utilizadas por ellos” (p. 251) como una de las características fundamentales de este modelo.

De hecho, en este sentido, los propios alumnos señalan en las preguntas abiertas del cuestionario como aspecto más positivo de la SA la carrera de orientación y el hecho de salir al “parque del Escorxador”. Aquí vemos algunos ejemplos de las respuestas recibidas ante esta pregunta: “la actividad de cuando fuimos al parque del Escorxador”(AL1), “ir al parque”(AL2), “me ha gustado hacer actividades en un medio natural”(AL3), “la carrera”(AL4), “buscar pistas y contestar a las preguntas”(AL5).

Por tanto, podríamos decir que la EA fue decisiva a la hora de diseñar las actividades y las sesiones de la SA y en el aspecto motivacional que supuso para el alumnado. A este respecto, Baena-Extremera (2011) coincide cuando destaca que el desarrollo de actividades en el medio natural “favorece la participación activa y despierta un gran interés entre el profesorado y el alumnado” (p 10).

4.1.4. Hibridación.

En lo referente a la hibridación de los modelos planteados en la SA, ya se explicó en el marco teórico la fuerte conexión que existe entre ellos. Desde el punto de vista del observador de la propia SA hibridada, el DT opina:

DT: yo creo que cada modelo en la medida de lo que establece se ha sabido articular con lo que aportaba o lo que nos podía aportar para hacer una propuesta bastante viable y realista, que después se ha visto que se ha podido aplicar sin excesivas modificaciones sobre el diseño inicial.

En cuanto a los objetivos que se propusieron dentro de la SA y en relación al currículo vigente, el DT afirma “los objetivos de aprendizaje creo que se han cumplido, en base a lo que establece la legislación y en base a lo que nos propusimos también nosotros, o sea que yo creo que casan, casan bien (los modelos)”.

Numerosos autores y autoras (Fernández-Río, 2011; 2014a; 2015a; 2015b; Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río et al., 2018; Lamóneda et al., 2020; García-Merino y Lizandra, 2022; Pérez-Pueyo et al., 2017; Valero-Valenzuela et., 2020) vienen destacando en los últimos años las ventajas y los beneficios que aportan la hibridación de los modelos pedagógicos. Principalmente por la posibilidad que estos ofrecen a la hora de “llevar a cabo una educación más individualizada y adaptada a cada contexto específico” (Hernando et al., 2021). (p.321)

El DT va un paso más allá y dice que:

DT: Creo que esa estructura que te la da la hibridación de los modelos, creo que... no es que la aplicara o que me gustaría o que la metiese en mis programaciones, es que creo que es una necesidad, debiera ser una obligación en cuanto al diseño programático.

Esto concuerda con Hernando et al. (2021) cuando señalan: “Se comprueba que la hibridación de los MP se convierte en una necesidad educativa por varias razones que han sido constatadas por las investigaciones en los últimos años”. (p. 321)

4.2. Convivencia.

En lo referente a la convivencia, ya hemos visto como la aplicación de los modelos elegidos, sobre todo el MRPS y el AC, han contribuido a la mejora de ciertos aspectos relacionados con esta cuestión. Para conocer la opinión del observador de la SA, se preguntó al docente titular acerca de si había observado alguna mejora relacionada con la convivencia, a lo que contestó lo siguiente:

DT: Yo creo que fue positiva (la SA), y que favoreció que el alumnado se viese forzado a socializar con gente con la cual de normal no lo hubiese hecho, y... eso a la larga y a posteriori a revertido en un mejor clima de aula, los conflictos en general pues igual se han reducido, es más agradable trabajar con el grupo-clase y también muchos de los alumnos/as han podido encontrar gente con la cual, si no le hubiésemos permitido ese espacio igual no hubiese llegado a hablar o no hubiese llegado a interactuar más allá de lo estrictamente necesario y de lo exigido en otras materias o asignaturas

En cuanto a la cuestión de la resolución de conflictos, el DT afirma que “la SA ha permitido sentar unas bases, digamos que es el camino para poder abordar los conflictos desde la asertividad, la tranquilidad, el respeto y la argumentación del diálogo”. También se observan mejoras a nivel conductual y en la generación de comportamientos positivos para el clima de clase gracias a la aplicación del MRPS: “tenía un papel predominante a la hora de modular el comportamiento y la implicación del alumnado” (DT). Posteriormente, señala como la aplicación del modelo en la SA hizo que “al alumnado ya de por si responsable le permitió seguir afianzando y reforzando el beneficio de que tenga ese tipo de conductas y hábitos en clase” (DT) y que al “alumnado un poco más despistado, pues el modelo y esta evaluación formativa constante le permitió que no se despistara y que estuviera más centrado”(DT), pero en cambio, “hubo alumnos/as más disruptivos o con NEE a los que el modelo por si solo no les influencia de forma positiva”(DT).

Esta última afirmación coincide con lo señalado por García-Raga y López-Martín (2011), no debemos olvidarnos de que la convivencia se trata de una cuestión amplia y multidimensional que no puede significarse desde perspectivas unilaterales centradas en un solo elemento, sino que se trata de un concepto poliédrico donde se interrelacionan muchos

elementos entre sí (Godás et al., 2008). A este respecto, y en referencia a este tipo de alumnado más disruptivo, el propio DT subraya como:

DT: el tiempo que las clases les aporta en este sentido es insuficiente en comparación con la contraeducación que ya se reciben en otros espacios, que no tiene por qué ser a nivel educativo, si no en el uso de su tiempo libre, en función de la realidad que hay detrás de cada uno de ellos, las realidades de vida que tienen, etc.

Debemos recordar que la intervención educativa se llevó a cabo en un centro de máxima complejidad, donde gran parte del alumnado se encontraba en situaciones de vulnerabilidad económica, social y educativa. Por tanto, debemos ser conscientes de que en estos casos:

DT: la contraeducación y esta corriente es tan fuerte, que por mucho que tu plantees una alternativa a la hora de gestionar las emociones y los conflictos no llega a ser lo suficientemente de peso como para vencer esa inercia predominante que ya de por sí les supone su vida.

Como muestra de ello, podemos observar una reflexión extraída del RA, en la que se pone de manifiesto como la falta de implicación de este tipo de alumnado más “problemático” del que acabamos de hablar, hacía que se derrumbara uno de los elementos fundamentales para el AC como es la responsabilidad individual, esto daba lugar a la “dilución de la responsabilidad” de la que habla Fernández-Río (2015) y llevaba por tanto a la frustración del resto del grupo y a que éste no funcionase de manera cooperativa por tanto.

RA: En los equipos con alumnado menos implicado en la tarea empiezan a surgir conflictos porque algunos de los miembros no asumen sus funciones y las tienen que asumir los demás, en los casos más extremos sucede que solo una persona del grupo es la que se encarga de asumir las funciones de los demás, lo cual les crea bastante frustración y desmotivación hacia las tareas.

A modo de conclusión, podríamos decir que la SA ha contribuido en cierta medida a la mejora de la convivencia, pero debemos ser conscientes de que una sola SA aplicada de manera aislada no va a generar efectos significativos en el alumnado, se requiere de mayor tiempo de aplicación y también depende de una serie de factores externos como la familia, barrio, amistades, etc. a este respecto el DT señala: “o sea, como punto de inflexión no va servir, pero como punto de partida sobre el cual empezar a construir, pues puede estar bien”.

Por último, y en línea con lo anterior, creo que este párrafo resume bastante bien lo que se acaba de comentar:

DT: Entonces... está bien (refiriéndose a la SA), el mensaje tiene que estar, lo tienen que vivir, lo tienen que sentir, lo tienen que escuchar, tienen que intentar entender, pero para que eso se convierta en una realidad en su día a día y en una capacidad para socializar o interactuar de forma sana, necesitaría de mucho más trabajo por parte del centro educativo y sobre todo que haya una lógica de continuidad.

4.3. Valoración de la SA.

En cuanto a la valoración de la SA a rasgos generales, contamos con la percepción del alumnado, en la última parte del cuestionario, se pedía al alumnado que valorara del 0 al 10 su satisfacción general con el conjunto de las sesiones de la SA llevada a cabo. Los resultados se muestran a continuación en la **Tabla 9**.

Tabla 9.

Grado de satisfacción general con la SA.

GÉNERO	MEDIA	DESV EST
Masculino	7,063	1,983
Femenino	7,031	1,992
Ambos	7,030	1,960

Fuente: Elaboración propia.

Se observa como el grado de satisfacción general del alumnado con la SA desarrollada es de 7,03 ptos sobre 10. La diferencia entre géneros es de tan solo 0,032 ptos, por lo tanto podríamos decir que no se aprecian diferencias significativas entre la percepción de la SA por parte de los dos géneros.

4.3.1. Percepción de la SA desarrollada.

En el cuestionario realizado al alumnado, la 1ª pregunta abierta era en la que debían señalar aquellos aspectos positivos de la SA, la respuesta que más se repitió tiene que ver con el hecho de salir del centro y desarrollar una actividad (carrera de orientación) en un espacio fuera de lo común como un parque, un entorno semidesconocido para la mayoría del alumnado. A este respecto encontramos respuestas como: “la actividad de cuando fuimos al parque del Escorxador”, “ir al parque”, “me ha gustado hacer actividades en un medio natural”, “la carrera”, “buscar pistas y contestar a las preguntas”.

También encontramos la respuesta de algún alumno que destaca como positivo el hecho de que “todas las actividades eran cooperativas y requerían a más de una persona para hacerlas”. A este respecto, otra alumna señala “aprendimos a respetar y a tratar bien a los compañeros” y otra destaca “todos teníamos un papel importante”. Por último, otros 2 alumnos señalan como positivo el hecho de crear su propio reto cooperativo “sí, lo de crear tu propio juego de medio natural”.

La 2ª pregunta hacía referencia a los aspectos negativo o que no les hubiera gustado de la SA. La mayoría de alumnos/as señala que no había ningún aspecto negativo a destacar (17 respuestas). Del resto que sí que señalaba algún aspecto negativo, encontramos 6 que coinciden en que no les gustó o les resultó algo aburrido hacer los retos cooperativos. A este respecto encontramos comentarios como: “no me ha gustado lo de los retos”, “a veces las actividades eran un poco aburridas”, “las actividades del primer día”.

Con respecto al aburrimiento, hay dos alumnos que hacen referencia a ello pero refiriéndose a que las explicaciones o indicaciones de las actividades eran demasiado largas: “Hablaban mucho” y “Hablaban mucho el profesor y se hacía aburrida la clase”.

Por último, destacar otro comentario de un alumno que señalaba que a pesar de que a él sí que le gustaban las actividades, lo que no le agradó fue que “a mis compañeros no les gustaba hacer las actividades”.

En cuanto a la percepción del DT, ya se han expuesto en apartados anteriores comentarios positivos acerca de la SA en los que señala como esta ha contribuido a la mejora de la cohesión, desarrollo de la autonomía o las relaciones interpersonales entre otros aspectos, y

como les ha servido de alguna forma para sentar las bases para desarrollar una buena convivencia en cursos venideros.

También se le preguntó en la entrevista si incorporaría la SA a su programación habitual de aula en años próximos, a lo que contestó:

DT: Si. O sea, ya no a lo mejor en la concreción de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje, etc. pero si que como estructura de hibridación y en cuanto a las dinámicas que busca promover: de favorecer la reflexión, favorecer también que el alumnado pueda encontrarse para hablar entre ellos, para trabajar entre ellos, para dialogar entre ellos, para hacer una serie de exposiciones, para que se enfrenten al grupo, para que verbalicen, cuenten, experimenten, se retroalimenten entre ellos...

Creo que esa estructura, que te la da la hibridación de los modelos, creo que... no es que la aplicara o que me gustaría o que la metiese en mis programaciones, es que creo que es una necesidad, debiera ser una obligación en cuanto al diseño programático.

De nuevo se resaltan las ventajas que ofrece la hibridación de modelos pedagógicos (Hernando et al., 2021) y que se han descrito anteriormente.

4.3.2. Propuestas de mejora y/o limitaciones de la SA.

En cuanto al alumnado, en la 3ª pregunta abierta del cuestionario, referente a las sugerencias de mejoras para la SA, nos encontramos con que todos los alumnos/as dicen que no cambiarían nada, a excepción de 2, que en relación a los aspectos negativos comentados anteriormente señalan que “la verdad es que yo haría actividades un poco más entretenidas” y “que hable menos el profesor, porque cuando habla mucho nos aburrimos y no entendemos la actividad”.

Estos comentarios pueden venir derivados de la complejidad de alguna de las actividades y dinámicas de clase planteadas, las cuales requerían de un mayor tiempo de explicación para que el alumnado las entendiera e interiorizara correctamente. Esto ocurrió sobre todo durante las primeras sesiones, tal y como queda recogido en el RA: “en algunos grupos fue complicado que entendieran la dinámica de la sesión o los retos a desarrollar” o “en muchos grupos también costó entender la utilidad de los roles de cada miembro del equipo”. Pero esto fue poco a poco mejorando con el tiempo, a medida que los equipos iban interiorizando estas nuevas dinámicas de trabajo. Ya en la 5ª sesión se aprecia como “la predisposición de la mayoría de grupos es bastante buena y se aprovecha bastante bien el tiempo para terminar de pensar los retos e incluso algunos equipos aprovechan para practicar la exposición” (RA).

A este respecto, el docente titular afirma que “el diseño de partida de la propuesta era ambicioso”, refiriéndose a que se requería de un alto grado de madurez por parte del alumnado que no siempre se daba, como señala también a continuación: “creo que hubiese sido, y creo que es una propuesta mucho más realista y realizable en etapas más superiores, porque el nivel de autonomía es mayor y el nivel de responsabilidad y de madurez es mayor”. Esta podría ser una de las posibles limitaciones de la propuesta, la madurez que exige para poder llevarse a cabo. Lo cual coincide con Hernando et al. (2021), que consideran el nivel de autonomía de los estudiantes como un factor clave a tener en cuenta a la hora de hibridar, sobre todo con el MRPS y el AC. No obstante, Hortigüela-Alcalá et al. (2020) destacan que la hibridación concreta de estos modelos combinada con

procesos de evaluación formativa puede resultar favorable en cuanto a la mejora de emancipación y gestión del aprendizaje del alumnado.

Hay otros aspectos de mejora sobre los que el DT habla: “el control del grupo, así como la gestión del tiempo... en algunos momentos fue mejorable, primero por la falta de experiencia y segundo pues porque la propuesta era muy ambiciosa para lo que el alumnado podía llegar a aportar”. Esta falta de experiencia señalada por el DT es otro de los factores a tener en cuenta a la hora de hibridar, a este respecto, González-Víllora et al. (2018) señala el compromiso, la formación y la experiencia de los profesores como características clave para una hibridación exitosa.

Para terminar, nos podemos quedar con la conclusión que hace el DT al respecto:

DT: ... ¿si la propuesta es realista y es realizable?, creo que si, en etapas educativas superiores para un único docente. Y es realista y realizable si se cuentan con recursos en etapas educativas más bajas como ha sido en este caso. (....) el diseño de partida era ambicioso, y eso lo valoro mucho y quedo contento. Creo que es una propuesta que cambiando algunos aspectos más conceptuales o de contenidos se puede aplicar perfectamente en un segundo nivel.

5. Conclusiones.

El presente estudio exploró la aplicación de tres modelos pedagógicos hibridados: el de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), el Aprendizaje Cooperativo (AC) y Educación-Aventura (EA), en una Situación de Aprendizaje (SA). A través del análisis de tres categorías: modelos pedagógicos aplicados, convivencia y valoración de la SA, se obtuvieron resultados significativos y áreas de mejora identificadas para futuras aplicaciones.

En relación con los modelos pedagógicos aplicados, se observó que el MRPS fue valorado positivamente por los alumnos en aspectos como las habilidades sociales y la autoevaluación. Sin embargo, hubo áreas menos desarrolladas, como la autoconfianza y la transferencia de aprendizaje fuera del aula. El AC mostró una aceptación mayoritaria por parte de los estudiantes, destacando la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. No obstante, la asimilación completa de los elementos del AC por parte del alumnado requirió de mayor tiempo y esfuerzo. Por último, la EA, aunque tuvo un impacto menor en la SA, resultó altamente motivadora para los alumnos, especialmente por el hecho de realizar actividades al aire libre como la carrera de orientación.

En cuanto a la convivencia, se observaron mejoras en la socialización y el clima del aula, aunque su impacto fue limitado en aquellos alumnos más disruptivos. Esto subraya la necesidad de intervenciones educativas más prolongadas y multifacéticas para abordar diversas realidades de vida de los estudiantes.

La valoración general de la SA por parte del alumnado y del DT fue positiva. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de actividades más entretenidas y explicaciones más concisas por parte del profesor. A pesar de las limitaciones, el DT reconoció el valor de la hibridación de modelos pedagógicos y su contribución a la cohesión, autonomía y relaciones interpersonales del alumnado.

En definitiva, este estudio aporta una serie de resultados sobre la implementación de modelos pedagógicos hibridados en una SA, destacando su potencial para mejorar el aprendizaje y la convivencia de los estudiantes. Se recomienda una mayor investigación en este ámbito, así como la continua exploración y desarrollo de enfoques pedagógicos innovadores que apuesten por la hibridación de los modelos pedagógicos.

6. Limitaciones de la investigación.

Una de las principales limitaciones de la presente investigación fue la falta de tiempo a la hora de diseñar la propia investigación. La alta carga de trabajo de máster junto con la escasa duración del periodo de prácticas (6 semanas), hicieron que el diseño y la concreción de las sesiones se tuviera que hacer de forma acelerada. Esto impidió que los instrumentos para la recogida de datos se diseñaran de manera anticipada y por eso apenas fue posible obtener datos de la fase preactiva de la investigación. Aunque finalmente si que fue posible aplicar los 3 instrumentos que se han utilizado para la recogida de datos en la fase postactiva, obteniendo información relevante que ha sido de utilidad para analizar la SA desarrollada.

Relacionado con lo anterior, otra limitación ha sido el número de participantes en el cuestionario dirigido al alumnado. Por motivos organizativos del centro, no fue posible pasarlo a todos los alumnos, siendo la muestra final del cuestionario de 33 alumnos y alumnas, cuando el total de participantes fueron 107 personas.

Otra de las limitaciones, también relacionada con el tiempo, fue la duración de la intervención educativa, de tan solo 9 sesiones. Hubiera sido interesante haber podido realizar una investigación que abarcara algo más de tiempo, ya que muchos de los aspectos que se trataban de desarrollar requieren de un mayor tiempo de aplicación para empezar a observar resultados más significativos. Pero este tipo de estudios quizá se saldrían ya del marco de lo que sería un trabajo de fin de máster y se acercarían más a lo que sería una tesis doctoral.

También se han encontrado limitaciones en cuanto a la extensión del trabajo, ya que con la cantidad de información valiosa que se obtuvo en la recogida de datos, se podría haber profundizado más en ciertos aspectos que en la presente investigación se han tenido que obviar o pasar por alto, precisamente por la limitación de la extensión del trabajo, pero también por la falta de tiempo para analizarlos y presentarlos debidamente para extraer conclusiones.

7. Referencias.

- Andrade, A. P. (2018). El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista publicando*, 5(15 (2)), 21-34.
- Baena-Extremera, A. (2011). Programas didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(7), 3-13.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2013). Efecto de un programa de Educación de Aventura en la orientación al aprendizaje, satisfacción y autoconcepto en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(36), 163-182.
- Baena-Extremera, A. (2021). Modelos Pedagógicos Emergentes. Educación Aventura. En Pérez-Pueyo, A (coord.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp.247-273). León: Universidad de León.
- Caballero-Blanco, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: Actividades de colaboración simple. *EmásF: revista digital de educación física*, (19), 99-114.
- Caballero-Blanco, P., y Delgado Noguera, M.A. (2014). Diseño de un programa de desarrollo positivo a través de la actividad física en el medio natural. *Journal of Sport and Health Research*. 6(1):29-46.
- Caballero-Blanco, P. (2015). Desing, implementation and assessment of an outdoor activities programme to promote personal and social responsibility in professional training students. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200020>
- Casey, A., y Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llana, R., y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 96, 34-41.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar la responsabilidad (TARE). *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Fernández-Río, J. (1999). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. *Élide*, 1, 30-35.
- Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. En A. Méndez (coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-234). Sevilla: Wanceulen.
- Fernandez-Rio, J. (2014a). Another step in models-based practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.

- Fernández-Río, J. (2014b). Unidad didáctica de deportes de muro o pared. En A. Mendez (coord.) *Modelos de enseñanza en Educación Física* (pp. 267-307). Madrid: Grupo G5.
- Fernández-Río, J., & Suarez, C. (2014). Feasibility and students' preliminary views on parkour in a group of primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946008>
- Fernández-Río, J. (2015a). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física. In *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física. Querétaro, México*.
- Fernandez-Rio, J. (2015b). Models-based practice reloaded: Connecting cooperative learning and adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 5-7. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1054197>
- Fernández-Río, J. M., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física (Cooperative learning: Pedagogical Model for Physical Education). *Retos*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., y Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernández-Río, J., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80
- Fernández-Río, J. (2021). Modelos Pedagógicos Básicos. El Aprendizaje Cooperativo. En Pérez-Pueyo, A (coord.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp.26-50). León: Universidad de León.
- Fraile-Aranda, A., Aguado, P., Díez, M., Fernández, M., Frutos, M., De Frutos, S., Pérez, L., Rodríguez, H., & Romo, C. (2008). Los conflictos en las clases de educación física y algunas estrategias para su resolución. En *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (Graó, Vol. 251, pp. 7-62).
- Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V.M., Ruíz-Omeñaca, J.V., & Velázquez-Callado, C. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. 251, Barcelona: Graó.

- García-Hierro, M. A., & Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62.
- García-Merino, R., & Lizandra Mora, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: Una experiencia práctica desde las clases de educación física y tutoría. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 1037-1048. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8106408>
- García-Raga, L., & López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. doi: 10-4438/1988- 592X-RE-2010-356-050
- Godás, A., Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60 (1), 41-58.
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2018). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 56(3/4), 13-16.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. & Pascual, C. (2011). Relaciones entre la empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Hastie, P. & Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 71(1), 25-38.
- Heidorn, B., & Welch, M. M. (2010). Teaching affective qualities in physical education. *Strategies*, 23(5), 16-21.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.4.369>
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3er. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernando, A., Pérez-Pueyo, A. & Hortigüela, D. (2012). Los 3 mosqueteros: una unidad didáctica de sable-espuma en el marco del estilo actitudinal. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coords.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas*. Cooperandando (pp. 391-405). Valladolid: La Peonza publicaciones
- Hernando, A., Hortigüela-Alcalá, D. Y Pérez-Pueyo, A. (2021). ¿Por qué y para qué la hibridación de los modelos pedagógicos? En Pérez-Pueyo, A (coord.), *Modelos*

- pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp.320-349). León: Universidad de León
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of Cooperative Learning. En J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin (eds), *Creativity and collaborative Learning* (pp. 31-44). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Lamonedá Prieto, J., González-Víllora, S., & Fernández-Río, J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación (Hybridizing cooperative learning, adventure education, and gamification through orienteering races). *Retos*, 38, 754-760. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77276>
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring Students' perceptions of Personal and Social Responsibility and de Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178. doi: 10.1123/jtpe.27.2.167
- Manzano-Sánchez, D. y Valero-Valenzuela, A. (2021). Modelos Pedagógicos Básicos. Responsabilidad personal y social. En Pérez-Pueyo, A (coord.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp.122-147). León: Universidad de León.
- Martín, M., & Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167.
- Menéndez-Santurio, J. I. y Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 150-158. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.38772>
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2010). The use of homemade materials to enhance constructivist learning within the Sport Education-Tactical Games Model: the case of an ultimate learning unit. *Proceedings International Congress AIESEP, A Coruña*, 26-29th October.
- Méndez-Giménez, A. (2011). Unidad Didáctica sobre Ringo con material autoconstruido. Combinando los Modelos de Educación Deportiva, Táctico y Cooperativo. En A. Méndez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 95-124). Sevilla: Wanceulen.

- Merino-Barrero, J. A. M., Valenzuela, A. V., y Pedreño, N. B. (2017). El modelo de responsabilidad personal y social. Variables de estudio asociadas a su implementación. *EmásF: revista digital de educación física*, (49), 60-77.
- Oortwijn, M. B., Boekaerts, M., Vedder, P. & Fortuin, J. (2008). The impact of a cooperative learning experience on pupils' popularity, non-cooperativeness and interethnic bias in multiethnic elementary schools. *Educational Psychology*, 28 (2), 211-221.
- Palacio, E. S., & Bermejo-García, S. (2021). Efectividad del desarrollo del autocontrol a través de la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(2), 126-139. Doi: <https://doi.org/10.24310/riccafd.2021.v10i2.11160>
- Pardo, R. y García-Arjona, N. (2011). El Modelo de Responsabilidad: desarrollo de aspectos psicosociales en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 211-222.
- Parra, M., Caballero, P. y Domínguez, G. (2009). *Pedagogía de la aventura*. En M. E. García (coord.). *Dinámicas y estrategias de recreación* (pp. 199-260). Barcelona: Graó.
- Pascual C, Escartí A, Llopis-Goig R, et al. (2011) La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 13(3): 341-361.
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Álvarez, I. H., Cobo, D. V., Bernardino, C. H., García, J. G., ... & Garijo, A. H. (2017). La hibridación de modelos pedagógicos en educación física y la evaluación formativa. *Revista infancia, educación y aprendizaje*, 3 (2) , 4 1 1 - 4 1 8 . Doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.757>
- Piercy, M., Wilton, K. & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American journal on mental retardation*, 107(5), 352-360.
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rodríguez, I.; Valero-Valenzuela, A.; Manzano-Sánchez, D. (2021). Elaboración de una escala para el análisis de los valores adquiridos con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social en el entorno escolar (ECVA-12). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 156-167.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero Valenzuela, A., De la Cruz Sánchez, E., y Díaz Suárez, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(18), 16-26. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>

- Sánchez-Alcaraz, B. J., Díaz, A., y Valero, A. (2014). Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física. El Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Saarbücken, Deutschland: Editorial Académica Española
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., y De La Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Santos, M. L. y Martínez, F. (2008). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. *Wanceulen E.F. Digital*, 4, 26-53.
- Santos, M. L. y Martínez, F. (2011). Aprendizaje integrado de las actividades en el medio natural desde las competencias en la ESO. *Tándem*, 36, 53-60.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Okas: SAGE Publications.
- Valero-Valenzuela, A., Gregorio García, D., Camerino, O., & Manzano, D. (2020). Hybridisation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model and Gamification in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 63-74. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.08](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08)
- Walsh, D. S., Ozaeta, J. & Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Watson, D. L., & Clocksin, B. D. (2011). Process is everything! Enhancing student learning in adventure education. *Strategies*, 24(5), 19-22

8. Anexos.

Anexo 1. Situación de Aprendizaje.

A continuación me centraré en desarrollar únicamente las sesiones de la SA llevada a cabo durante la fase activa de la presente investigación, para poder ver la SA al completo junto con la relación curricular consultar el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/document/d/1pPimJ8nORFQmLQMVAf4o6wKJf79VB2bwWLCeQeEX5GA/edit?usp=sharing>

Secuenciación de las sesiones.

Sesión 1:	Retos de cooperación simple y formación de equipos de trabajo.
Sesión 2:	Retos de cooperación complejos.
Sesión 3:	Carrera de orientación dentro del propio centro.
Sesión 4:	Comienzo del diseño de un reto cooperativo por cada equipo de trabajo
Sesión 5:	Continuación del diseño del reto y preparación para la exposición del mismo.
Sesión 6:	Exposición del reto diseñado ante el resto de la clase y votación de los mejores retos.
Sesión 7:	Práctica de los retos más votados por cada clase.
Sesión 8:	Carrera de orientación final en el parque del Escorxador en la que los alumnos deberán superar los diversos retos diseñados por ellos mismos.
Sesión 9:	Actividad de autoevaluación sobre la implicación en el trabajo grupal y entrega de las calificaciones obtenidas a lo largo de la SA.

Evaluación de la SA.

Actividades de evaluación.	Instrumento	Tipo	Momento	% NOTA
1- Autoevaluación grupal según los niveles de responsabilidad del MRPS alcanzados en la sesión.	Rúbrica	Auto	1º, 2º, 4º, 5º y 7º Sesión	15 %
2- Carrera de orientación en el centro. (Diagnóstico inicial)	Hoja de control de la carrera	Hetero	3º Sesión	0 %
3- Exposición y diseño de los retos cooperativos.	Rúbrica	Coev Y Hetero	6º Sesión	42 %
4- Actividad de búsqueda.	Checklist	Hetero	7º Sesión	18 %
5- Carrera de orientación final.	Hoja de control de la carrera final	Hetero	8º Sesión	15 %
6- Autoevaluación sobre la implicación de cada miembro del grupo.	Hoja de implicación en el grupo	Auto	9º Sesión	10 %

DESARROLLO DE CADA UNA DE LAS SESIONES DE LA SA.

SESIÓN Nº 1					
Objetivo/s:	- Conocer el funcionamiento general de la SA. - Practicar diferentes retos cooperativos				
Lugar:	Aula de educación física	Material:	- Banco sueco - 2 picas - Balón de voley - Balón medicinal - 3 Softball - 3 sillas - 2 Mantas		
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. INTRODUCCIÓN DE LA SA Y FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE TRABAJO (15 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Introducción de los contenidos que se iban a trabajar en la SA a través de algunas preguntas iniciales de este tipo: ¿Sabéis que es el medio natural? ¿Y los entornos naturales? ¿Podrías decir algún ejemplo? ¿Qué entornos naturales podemos encontrar cerca de la ciudad? ¿Conocéis actividades deportivas que se puedan hacer en el medio natural? ¿Cuáles? 2- Explicación del objetivo general de la SA: “En esta SA deberéis correr una carrera de orientación en un parque cercano, en la cual tendréis que ir superando una serie de retos cooperativos que diseñaréis vosotros mismos”. 3- Formación de los equipos para la SA: Se dejaron unos 5 minutos para que los propios alumnos formaran grupos de 4 o 5 personas, de manera que resultaran 4 equipos por cada clase. 4- Explicación de la hoja de roles y de autoevaluación: En esta hoja encontraban una serie de roles con unas funciones asociadas para cada uno de ellos, al inicio de cada sesión, cada grupo deberá repartir los roles que le hayan sido asignados ese día, éstos roles irán rotando a lo largo de las 9 sesiones de la SA. Por detrás de la hoja encontrarían la rúbrica con los 5 niveles de responsabilidad sobre los cuales deberán evaluarse como equipo al final de cada sesión.					
2.CIRCUITO DE RETOS COOPERATIVOS. (30 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Se establecen 4 posiciones a lo largo de todo el espacio para ubicar cada uno de los retos (con su respectivo material) que los equipos debían ir superando. Se reparte a cada equipo la hoja de control para los 4 retos de la sesión y la hoja de preguntas ambientales. En la localización de cada reto, se encuentra una ficha de reto en la cual aparecía una descripción, las normas, los niveles del reto (1,2 y 3) y una pregunta relacionada con el medio natural que también debían de contestar. El funcionamiento es el siguiente: cada equipo comienza en un reto distinto, se dan 5 minutos para realizarlo y contestar a la pregunta ambiental, al finalizar el tiempo se rota en el sentido de las agujas del reloj al siguiente reto, y así hasta que todos los equipos hayan pasado una vez por cada reto. Al final de cada reto, el encargado del equipo debía anotar la puntuación obtenida en la hoja de control y responder a la pregunta en la hoja de preguntas.					
3. AUTOEVALUACIÓN GRUPAL (10 MIN).					

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Al final de la sesión, cada equipo se reúne, y observando la rúbrica, deben elegir de manera consensuada el nivel de responsabilidad en el que creen que han estado durante toda la sesión. Una vez lo eligen, el encargado de este fin (vigilante) va a decirlo al profesor para apuntarlo.

RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 1:

HOJA DE ROLES.

NOMBRE DEL EQUIPO:					
ROLES:	FUNCIONES:	INTEGRANTES:			
Capitán 	- Involucrar a todos los miembros del equipo. - Representar al equipo. - Dirigir al equipo. - Velar por un buen clima de trabajo.	1º Día:	2º Día:	3º Día:	4º Día:
		5º Día:	6º Día:	7º Día:	8º Día:
Vigilante 	- Llevar la hoja de comportamiento y roles. - Valorar el comportamiento del grupo. - Anotar los roles de cada miembro del grupo.	1º Día:	2º Día:	3º Día:	4º Día:
		5º Día:	6º Día:	7º Día:	8º Día:
Brújula 	- Llevar el mapa. - Guiar al grupo.	1º Día:	2º Día:	3º Día:	4º Día:
		5º Día:	6º Día:	7º Día:	8º Día:
Retador 	- Llevar la hoja de control. - Leer los retos. - Obtener el sello de retos.	1º Día:	2º Día:	3º Día:	4º Día:
		5º Día:	6º Día:	7º Día:	8º Día:
Guarda forestal 	- Llevar hoja de preguntas ambientales. - Leer las preguntas ambientales. - Anotar las respuestas en la hoja de preguntas ambientales.	1º Día:	2º Día:	3º Día:	4º Día:
		5º Día:	6º Día:	7º Día:	8º Día:

RÚBRICA CON LOS NIVELES DE RESPONSABILIDAD.

NIVELES DE RESPONSABILIDAD				
PUNTUACIÓN:				
1	2	3	4	5
1- Cumple con algunas de las funciones de su rol. 2- Respeta la mayoría de las normas de convivencia. 3- Se comunica sin faltar el respeto. 4- Participa en algunas actividades pero no en la toma de decisiones. 5- No propone posibles soluciones ante los problemas planteados. 6- No escucha a los demás y falta el respeto a sus compañeros/as. 7- Nunca ayuda a los demás compañeros de equipo y necesita ayuda para realizar las tareas.	1- Cumple con las funciones de su rol. 2- Respeta las normas de convivencia. 3- Se comunica sin faltar el respeto. 4- Participa en todas las actividades. 5- Propone alguna solución o aporta alguna idea a la hora de resolver los problemas planteados. 6- Escucha y respeta a los demás. 7- Colabora con los compañeros/as.	1- Cumple con todo lo anterior y suele proponer ideas, participando en la toma de decisiones del equipo. 2- Colabora y ayuda a sus compañeros/as.	1- Cumple con todo lo anterior y asume alguna función extra. 2- Interviene en la resolución de conflictos de manera asertiva. 3- Siempre hace propuestas inteligentes y a menudo son las que se llevan a cabo. 4- Se preocupa de ayudar a sus compañeros de equipo.	1- Cumple con todo lo anterior y además se involucra en que sus compañeros de clase cumplan las normas de manera asertiva. 2- Dirige al equipo de manera democrática y respetando a todos los miembros del grupo.

HOJA DE CONTROL SESIÓN 1.

HOJA DE CONTROL SESIÓN 1			
NOMBRE DEL EQUIPO:			
RETOS			
BANCO DE EQUILIBRIO	TELETRANSPORTE	EL SUELO ES LAVA	MANTEO
Puntuación:	Puntuación:	Puntuación:	Puntuación:
Sello:	Sello:	Sello:	Sello:

HOJA DE PREGUNTAS AMBIENTALES SESIÓN 1.

HOJA DE PREGUNTAS AMBIENTALES. SESIÓN 1.	
NOMBRE DEL EQUIPO:	
PREGUNTAS	RESPUESTAS
1ª	
2ª	
3ª:	
4ª:	

FICHAS DE RETO SESIÓN 1.

RETO 1. BANCO DE EQUILIBRIO.

En este reto deberéis subir todos al banco y cumplir con las siguientes consignas para sumar el máximo de puntos:

- 1 pto: Subir todos al banco ordenados por edad.
- 2 ptos: Sin bajar del banco y sin tocar el suelo ordenarse alfabéticamente por el nombre.
- 3 ptos: Sin bajar del banco y sin tocar el suelo ordenarse por altura.



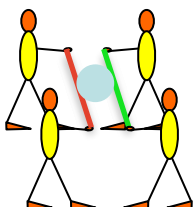
PREGUNTA AMBIENTAL 1.

¿Sabéis qué es una carrera de orientación?

RETO 2. TELETRANSPORTE.

En este reto debéis transportar diferentes pelotas utilizando tan solo dos picas y sin poder tocar las pelotas con ninguna parte del cuerpo. Solo se podrá utilizar una mano para agarrar las picas y todos los miembros deben participar. Si se cae la pelota se empieza desde el principio. Puntuaciones:

- 1 pto: Se transporta 1 pelota.
- 2 ptos: Se transportan 2 pelotas diferentes en dos viajes.
- 3 ptos: Se transportan 3 pelotas diferentes en tres viajes.



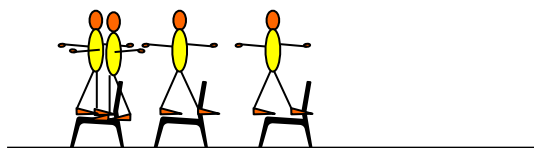
PREGUNTA AMBIENTAL 2.

¿Sabrías orientarte en un mapa? ¿Cómo?

RETO 3. EL SUELO ES LAVA.

En este reto el equipo entero deberá pasar de un punto a otro utilizando las 3 sillas y sin tocar el suelo con ninguna parte del cuerpo.

- 1 pto: Trayecto de ida con algún apoyo.
- 2 ptos: Ida sin apoyos.
- 3 ptos: Ida y vuelta sin apoyos.



PREGUNTA AMBIENTAL 3.

¿Qué actividades en el medio natural conocéis?

RETO 4. MANTEO.

En este reto el equipo deberá utilizar las dos telas que hay y pasarse las pelotas de una manta a otra. Todo los miembros deberán agarrar la manta. No se pueden tocar las pelotas con ninguna parte del cuerpo.

- 1 pto: 5 pases.
- 2 ptos: 10 pases.
- 3 ptos: 10 pases con pelotas diferentes.



PREGUNTA AMBIENTAL 4.

¿Qué entornos naturales conocéis cerca de vosotros?

SESIÓN Nº 2					
Objetivo/s:	- Continuar practicando retos cooperativos. - Identificar los 5 elementos del AC.				
Lugar:	Aula de educación física	Material:	- 1 Cuerda - 7 aros - Balón medicinal - 3 balones - 2 colchonetas - 2 conos		
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. MOMENTO DE ACOGIDA (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Recordatorio de la sesión anterior: Se comienza haciendo preguntas sobre lo trabajado en la sesión anterior, por ejemplo ¿alguien recuerda lo que estuvimos haciendo el último día? ¿sabíais definir que es un reto cooperativo? ¿Os acordáis de alguno de los que hicimos? 2- Breve explicación de lo que se trabajará en la sesión y conexión con el resto de la SA: “Hoy continuaremos practicando otros retos cooperativos y empezaremos a conocer cuáles son las 5 claves del AC”. “Recordad que es importante que os acordéis de los retos que vamos haciendo porque en las próximas sesiones deberéis vosotros inventar nuevos retos cooperativos, que son los que formarán parte de la carrera de orientación del último día”. 3- Reparto de hoja de roles y autoevaluación a cada equipo: Se reparten las hojas y se deja unos 5 minutos para que cada equipo se reparta y lea los roles que les toca desempeñar a cada miembro en la sesión. 4- Reparto de la hoja de control de la sesión 2, que es la misma que la hoja de control de la sesión 1.					
2.CIRCUITO DE RETOS COOPERATIVOS. (35 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Misma dinámica que en la sesión anterior, esta vez son 5 retos los que tienen que superar y en las preguntas ambientales encontrarán las definiciones de las 5 claves del AC y deberán aportar algún ejemplo de cada una de ellas.					
3. AUTOEVALUACIÓN GRUPAL (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Al final de la sesión, cada equipo se reúne, y observando la rúbrica, deben elegir de manera consensuada el nivel de responsabilidad en el que creen que han estado durante toda la sesión. Una vez lo eligen, el encargado de este fin (vigilante) va a decirlo al profesor para apuntarlo.					
RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 2:					

FICHAS DE RETO SESIÓN 2.

RETO 1. SALTO DE CUERDA.

En este reto deberéis utilizar la cuerda y hacerla girar, el objetivo será que todos los miembros del grupo salten sin que la cuerda deje de girar.

- 1 pto: Todos los miembros del grupo realizan un salto consecutivamente y sin que la cuerda deje de girar.
- 2 ptos: Disponéis de tantas vueltas como el número de personas del grupo multiplicado por dos para que todos saltéis al menos una vez. No podréis utilizar más vueltas de las establecidas.
- 3 ptos: Cada miembro del grupo debe saltar 2 veces seguidas a la cuerda. En total disponéis de tantas vueltas como el número de miembros del equipo multiplicado por dos para superar el reto.



PREGUNTA 1. Claves para el aprendizaje cooperativo.

Interdependencia positiva: el equipo precisa de todos y cada uno de sus integrantes para resolver cualquier tarea.

Propón algún ejemplo de interdependencia positiva.

RETO 2. LOS APOYOS.

En este reto deberéis pasar todo el grupo al completo desde un cono al otro pisando el suelo únicamente con los apoyos que se marquen a continuación. Si no se consigue, empezará de nuevo todo el equipo.

- 1 pto: Cada integrante debe apoyar únicamente 1 mano y 1 pie para pasar.
- 2 ptos: Deberéis pasar apoyando únicamente la mitad de los pies totales del equipo y la mitad de las manos totales.
- 3 ptos: Deberéis apoyar la mitad de pies del equipo menos 1. Y 1 mano.



PREGUNTA 2. Claves para el aprendizaje cooperativo.

Interacción promotora: los miembros del grupo favorecen y estimulan los aprendizajes del resto de los compañeros para alcanzar los objetivos grupales.

Propón algún ejemplo de interacción promotora.

RETO 3. CRUZAR EL RÍO.

En este reto deberéis “cruzar el río” utilizando los “nenúfares” (aros) para ello. Cada persona únicamente puede pisar su nenúfar, no puede utilizar el nenúfar de otro compañero, ya que éstos son exclusivos de cada persona.

- 1 pto: Todos los miembros del grupo cruzan el río utilizando un nenúfar por persona más uno adicional para el grupo entero.
- 2 ptos: Todos los miembros del grupo cruzan el río utilizando un nenúfar por persona más uno adicional que solo podrá utilizar el capitán/a del equipo.
- 3 ptos: Todos los miembros del grupo cruzan el río utilizando únicamente un nenúfar por persona.



PREGUNTA 3. Claves para el aprendizaje cooperativo.

Responsabilidad individual: cada uno de los integrantes desde su rol suma con su contribución a la consecución de los objetivos comunes.

Propón algún ejemplo de responsabilidad individual.

RETO 4. TRANSPORTE DE AROS.

En este reto debéis llevar los dos aros a la vez desde un cono a otro sin tocarlos con las manos. Todos los miembros del equipo deben estar en contacto con el aro en todo momento. Si alguno de los aros toca el suelo o es tocado por una parte del cuerpo prohibida se comienza de nuevo.

- 1 pto: Transporte de los dos aros utilizando únicamente un dedo por participante.
- 2 ptos: Transporte de los dos aros sin utilizar las manos.
- 3 ptos: Transporte de los dos aros sin utilizar ni manos ni pies.



PREGUNTA 4. Claves para el aprendizaje cooperativo.

Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo: desarrollo eficaz de habilidades sociales como la empatía y la asertividad para aceptar y apoyar las opiniones del resto del grupo, así como de ser capaz de gestionar positivamente los conflictos interpersonales

Propón algún ejemplo de aplicación de las habilidades interpersonales.

RETO 5. MUDANZAS DE ALTURA.

En este reto debéis hacer la mudanza de todo el material que observáis subidos en la espaldera sin poder usar los 5 primeros peldaños y sin tocar el suelo.

Normas:

- Todos los miembros del equipo deben participar en la mudanza.
- Todos los materiales a transportar deben estar llevados por al menos dos personas en todo momento.
- No se pueden lanzar los materiales.

Niveles:

- 1 pto: Se consiguen transportar todos los materiales menos 2.
- 2 ptos: Se consiguen transportar todos los materiales menos 1.
- 3 ptos: Se consiguen transportar todos los materiales.

PREGUNTA 5. Claves para el aprendizaje cooperativo.

Autoevaluación grupal: los miembros del grupo reflexionan sobre la actividad realizada para determinar las acciones eficaces y tomar decisiones sobre aquellas que no lo fueron. Así como para evaluar su propio comportamiento en la sesión.

Propón algún ejemplo de aplicación de la autoevaluación grupal.

SESIÓN Nº 3					
Objetivo/s:	- Vivenciar una carrera de orientación en un entorno conocido. - Identificar los 5 elementos del AC. - Reconocer 3 entornos naturales cercanos.				
Lugar:	Pacios del instituto		Material:	- 4 mapas - 8 balizas de papel	
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. MOMENTO DE ACOGIDA (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Explicación de la carrera de orientación, normas básicas, funcionamiento del mapa, se recuerda que la actividad será evaluada.					
2- Reparto de hoja de roles y autoevaluación a cada equipo: Se reparten las hojas y se deja unos 5 minutos para que cada equipo se reparta y lea los roles que les toca desempeñar a cada miembro en la sesión.					
3- Reparto de la hoja de control de la carrera y de un mapa por cada equipo (cada mapa tiene recorridos diferentes).					
2.CARRERA DE ORIENTACIÓN POR EL CENTRO. (30 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Una vez explicado el funcionamiento, se da la salida a los 4 equipos, que salen del mismo punto pero con recorridos diferentes.					
Cuando finalizan el recorrido deben relacionar cada uno de los 5 elementos del AC encontrados durante la carrera con cada una de las definiciones que tienen detrás de la hoja de control.					
3. PUESTA EN COMÚN DE LOS 5 ELEMENTOS DEL AC (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					

Cuando todos los equipos finalizan la carrera, nos reunimos en círculo y se va preguntando a los equipos sobre los elementos del AC y la definición que ellos crean que corresponde con cada una y sobre los 3 espacios naturales que hayan encontrado. Si hay dudas se explican de nuevo lo que no haya quedado claro.

RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 3:

HOJA DE CONTROL CARRERA DE ORIENTACIÓN EN EL CENTRO.

HOJA DE CONTROL SESIÓN 3			
NOMBRE DEL EQUIPO:		MAPA:	
POSTAS	CÓDIGO	RESPUESTAS	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

DEFINICIONES.

- el equipo precisa de todos y cada uno de sus integrantes para resolver la tarea.
- los miembros del grupo favorecen y estimulan los aprendizajes del resto de los compañeros para alcanzar los objetivos grupales.
- cada uno de los integrantes desde su rol suma con su contribución a la consecución de los objetivos comunes.
- desarrollo eficaz de habilidades sociales como la empatía y la asertividad para aceptar y apoyar las opiniones del resto del grupo, así como de ser capaz de gestionar positivamente los conflictos interpersonales.
- los miembros del grupo reflexionan sobre la actividad realizada para determinar las acciones eficaces y tomar decisiones sobre aquellas que no lo fueron.

ESPACIOS NATURALES.

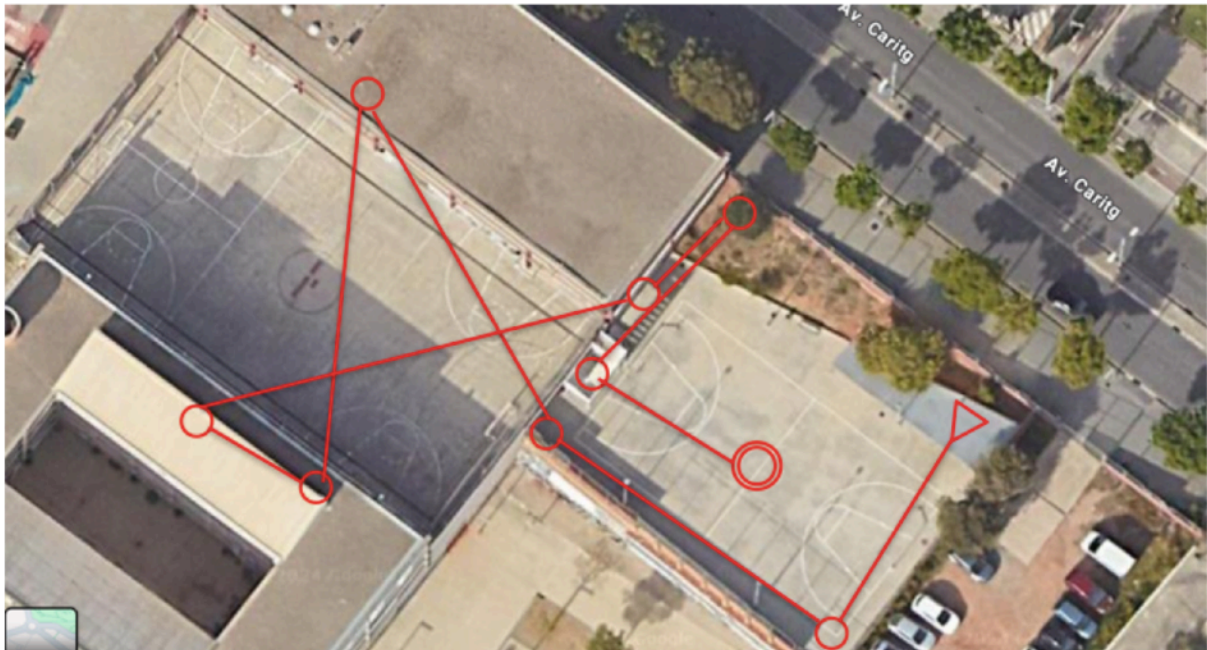
1-

2-

3-

EJEMPLO DE MAPA UTILIZADO

MAPA 1



SESIÓN Nº 4					
Objetivo/s:	- Pensar ideas para un reto cooperativo. - Probar las ideas para el reto. - Elegir de manera grupal 1 o 2 ideas de las probadas.				
Lugar:	Aula de EF		Material:	- El solicitado por el alumnado	
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. MOMENTO DE ACOGIDA (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Resultados de la carrera de orientación: Se comienza la clase dando los resultados obtenidos en la carrera del día anterior, se recuerda que estos resultados no cuentan para la calificación final, pero si sirven para que cada grupo empiece a sacar conclusiones y modifique aquellos aspectos de la dinámica del equipo que no estén funcionando bien o que los mantengan si les funciona. 2- Explicación de la creación de los retos: Se explica la hoja guía que utilizarán para empezar a pensar en las ideas de reto e ir dándole forma. Detrás de esta misma hoja encontrarán los requisitos que deben cumplir los retos que diseñen. 3- Reparto de la hoja guía y la hoja de retos practicados: Se reparte a cada equipo la hoja guía que utilizarán en las próximas 2 sesiones para empezar a diseñar el reto y además se les entrega otra hoja en la que tienen todos los retos que se llevaron a cabo en las sesiones anteriores para que los tengan como referencia a la hora de crear los suyos propios. 4- Reparto de hoja de roles y autoevaluación a cada equipo: Se reparten las hojas y se deja unos 5 minutos para que cada equipo se reparta y lea los roles que les toca desempeñar a cada miembro en la sesión.					
2.DISEÑO DE LOS RETOS. (30 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Se deja a cada equipo que trabaje autónomamente en un espacio del aula. Una vez que tengan pensada la idea del reto que quieren hacer, el capitán del equipo deberá solicitar el material que necesiten al profesor, entonces podrán empezar a probarlos. La idea es que prueben al menos 2 o 3 retos diferentes y decidan cuál les ha gustado más.					
3. AUTOEVALUACIÓN GRUPAL (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Al final de la sesión, cada equipo se reúne, y observando la rúbrica, deben elegir de manera consensuada el nivel de responsabilidad en el que creen que han estado durante toda la sesión. Una vez lo eligen, el encargado de este fin (vigilante) va a decirlo al profesor para apuntarlo.					
RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 4:					

HOJA DE RETOS PRACTICADOS.

En esta hoja aparecen los mismos 9 retos que ya se han presentado anteriormente.

HOJA GUÍA PARA EL DISEÑO DEL RETO.

NOMBRE DEL EQUIPO:		SESIÓN:	
DISEÑO DE UN RETO COOPERATIVO			
1º PASO: ¿Cuáles han sido los retos preferidos de las sesiones anteriores?			
-1			
-2			
-3			
-4			
-5			
2º PASO: Lluvia de ideas con nuevas propuestas de retos:			
-1			
-2			
-3			
-4			
-5			
3º PASO: Elección y descripción de hasta 3 retos a desarrollar:			
4º PASO: Prueba de los retos:			
5º PASO: Correcciones o modificaciones:			

NORMAS PARA LA CREACIÓN DE LOS RETOS COOPERATIVOS.

- 1- Todos los integrantes del grupo deben participar en el reto.
- 2- Deben ser retos que impliquen cierto esfuerzo físico, no en estático.
- 3- El reto se debe poder superar en el tiempo establecido (5 min ~~aprox~~).
- 4- La descripción del reto debe ser clara, concisa y sin faltas de ortografía.
- 5- Cada reto propuesto debe contener una pregunta ambiental.
- 6- Las preguntas ambientales tienen que tener relación con las actividades físicas en el medio natural o sobre los entornos naturales cercanos.
- 7- El material disponible para el reto será el siguiente: 4 pelotas, 5 aros, 5 conos, 1 cuerda, dos telas, 1 colchoneta pequeña.
- 8- Si se requiere de material extra consultar al profesor.

SESIÓN Nº 5					
Objetivo/s:	- Probar las ideas de los retos. - Elegir una de las ideas de reto de la sesión anterior - Diseñar los 3 niveles de dificultad del reto elegido - Preparar la exposición del reto.				
Lugar:	Aula de EF		Material:	- El solicitado por el alumnado	
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. MOMENTO DE ACOGIDA (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Explicación de la actividad de búsqueda: Se explica una de las actividades de evaluación de la SA. En esta tarea, cada equipo deberá buscar una actividad físico-deportiva que se pueda practicar en el medio natural cercano (playa, montaña) y que sea lo más económica posible. Para ello, deberán rellenar la Tabla de la actividad de búsqueda que estará subida a la plataforma virtual. 2- Indicaciones generales para la sesión: Se explica que esta sesión es la continuación de la anterior y por tanto se deben seguir probando los retos y elegir finalmente uno, una vez elegido hay que desarrollar 3 niveles de dificultad para el reto y preparar la exposición del día siguiente si les da tiempo. 3- Reparto de la hoja guía y la hoja de retos practicados. 4- Reparto de hoja de roles y autoevaluación a cada equipo: Se reparten las hojas y se deja unos 5 minutos para que cada equipo se reparta y lea los roles que les toca desempeñar a cada miembro en la sesión.					
2.DISEÑO DE LOS RETOS. (35 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					

Continuación de la dinámica del día anterior. Los capitanes/as piden el material que necesiten y siguen probando y perfeccionando los retos para desarrollar los 3 niveles de dificultad. Una vez lo tengan, empiezan a preparar la exposición del día siguiente.

Mientras tanto, el profesor se va pasando por los grupos de trabajo para enseñar y explicar la **rúbrica** con la que se les va a evaluar el día de la exposición.

3. AUTOEVALUACIÓN GRUPAL (10 MIN).

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Al final de la sesión, cada equipo se reúne, y observando la rúbrica, deben elegir de manera consensuada el nivel de responsabilidad en el que creen que han estado durante toda la sesión. Una vez lo eligen, el encargado de este fin (vigilante) va a decirlo al profesor para apuntarlo.

RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 5:

TABLA DE LA ACTIVIDAD DE BÚSQUEDA.

SESIÓN 5. BÚSQUEDA DE UNA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL CERCANO.

CLASE:	
EQUIPO:	
TIPO: Acuática/Terrestre	
ACTIVIDAD:	
DESCRIPCIÓN:	
LOCALIZACIÓN:	
LIBRE/ORGANIZACIÓN:	
TRANSPORTE:	
PRECIO:	

HOJA GUÍA PARA EL DISEÑO DEL RETO.

Misma hoja que en la sesión anterior.

SESIÓN N° 6					
Objetivo/s:	- Exponer los retos diseñados - Coevaluar la exposición de otros equipos - Votar el reto que representará a la clase en la carrera final				
Lugar:	Aula de EF		Material:	- El solicitado por el alumnado	
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. MOMENTO DE ACOGIDA (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Explicación de la rúbrica para la exposición y funcionamiento de la sesión: Aunque se hubiera explicado el día anterior, se vuelve a recordar cuáles son los criterios sobre los que se va a evaluar con la rúbrica y se explica como va a ser la dinámica de la exposición. Se recuerda que las exposiciones serán evaluadas por ellos mismos y por el docente, de manera que si la nota final difiere más de 1 pto con la nota del docente, prevalecerá la nota del docente, en caso contrario, prevalecerá la nota más alta. Se establece un orden de exposición de tal manera que cuando el primer grupo expone, es evaluado por el 4º, cuando expone el 2º evalúa el 1º y así sucesivamente hasta que expongan todos.					
2.PREPARACIÓN DE LOS RETOS. (10 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Una vez explicada la dinámica y funcionamiento de la sesión, se deja un tiempo a cada equipo para que prepare el material que necesite para el reto y repase la exposición.					
3. EXPOSICIÓN DE LOS RETOS (25 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Como se ha explicado en el momento de acogida, cada grupo expone el reto diseñado, explica el funcionamiento, las normas y los 3 niveles de dificultad que hayan establecido. Una vez explicado, hacen una pequeña demostración de uno de los niveles (el que elijan). A continuación se produce la rotación y el equipo que expone adopta el rol de equipo evaluador.					
4. VOTACIÓN DEL RETO (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Una vez acabadas las exposiciones de todos los equipos, se procede a la votación a mano alzada del reto de la clase que más haya gustado. Se recuerda que el reto elegido será el que representará a la clase y que formará parte de la carrera de orientación final en el parque. Después, el profesor hace un breve repaso sobre los retos que se acaban de presentar y entonces se hace la votación. Cada persona solo puede votar una vez y no puede votar a su propio reto. Elegido el reto, se cierra la sesión y se anticipa lo que se va a hacer en la siguiente (feedback sobre las exposiciones y preparación de los retos elegidos).					
RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 6:					

RÚBRICA PARA LA EXPOSICIÓN DE LOS RETOS.

CRITERIOS/VALORACIÓN	EXCELENTE Entre 7,5 y 10	SATISFACTORIO Entre 5 y 7,5	MEJORABLE Entre 2,5 y 5	INSUFICIENTE Entre 0 y 2,5
EXPOSICIÓN DEL RETO (25 %)	Todos los miembros del equipo participan en la explicación del reto y lo hacen de una manera organizada, clara y concisa. Además se utilizan ejemplos o demostraciones para ayudar a la comprensión del reto.			Hay más de 1 miembro del equipo que no participa en la exposición, no hay un orden claro en las intervenciones y no se utiliza un lenguaje claro y conciso. Tampoco se utiliza ningún ejemplo o demostración que ayude a la comprensión.
ORIGINALIDAD (10%)	El reto propuesto está creado desde cero, no tiene nada que ver con los propuestos en clases anteriores y mantiene la esencia cooperativa.			El reto es igual o muy parecido a uno de los ya vistos anteriormente en clase, apenas se añaden variantes, o las que se añaden no influyen en el desarrollo del reto.
NATURALEZA COOPERATIVA (20%)	El reto cumple con todas las condiciones para que sea cooperativo: todos los miembros participan de manera simultánea y son necesarios para la consecución del objetivo común marcado.			El reto no cumple con las condiciones para que sea cooperativo: no participan todos los miembros del equipo o no lo hacen de manera simultánea, el objetivo común no queda claro del todo.
COMPROMISO MOTOR (10%)	Reto con cierto componente físico y en el que los miembros del grupo participan activamente durante todo el desarrollo del mismo.			Reto sin componente físico, excesivamente estático, apenas hay movimiento.
PROGRESIÓN DE NIVELES (25%)	La progresión establecida para los 3 niveles va de menor a mayor dificultad gradualmente, de manera que el último nivel suponga un desafío difícil de conseguir, pero no imposible.			Los niveles no siguen una progresión gradual de menor a mayor dificultad de manera que hay niveles excesivamente fáciles y otros excesivamente difíciles de conseguir.
AJUSTE DEL TIEMPO (10%)	La duración del reto propuesto se ajusta al tiempo establecido de los 5 minutos de máximo, sin llegar a pasarse y sin quedarse corto.			La duración del reto se pasa de los 5 minutos establecidos, o por el contrario, se queda por debajo de los 3 minutos.

FICHA DE REGISTRO PARA LA COEVALUACIÓN DE LOS RETOS.

EQUIPO EVALUADOR:					
EQUIPO EVALUADO:					
EXPOSICIÓN	ORIGINALIDAD	NATURALEZA	COMPROMISO MOTOR	PROGRESIÓN	TIEMPO

SESIÓN N° 7					
Objetivo/s:	- Practicar los retos elegidos por cada clase - Comprender la calificación obtenida en la exposición.				
Lugar:	Aula de EF		Material:	- 5 aros - 2 pelotas de voley - 1 cuerda - 1 balón de softball	
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. MOMENTO DE ACOGIDA (10 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Directrices generales para la carrera del próximo día: aspectos organizativos para la salida del centro del próximo día: punto de encuentro, material que deben traer (1 bolígrafo por equipo), duración de la salida (el tiempo de clase). 2- Explicación sobre el funcionamiento de la sesión: En esta sesión se practicarán los 4 mejores retos que hayan sido elegidos por cada clase de los presentados en la sesión anterior. El funcionamiento será el mismo que el de las dos primeras sesiones, se dejarán los retos montados por el espacio y cada 5 minutos se irá rotando en sentido horario hacia el siguiente reto. 3- Entrega de las hojas de roles y de autoevaluación.					
2. EXPLICACIÓN DE LOS RETOS. (15 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- El docente va explicando uno a uno los retos seleccionados y se hace una pequeña demostración de cada uno de ellos para que el alumnado conozca su funcionamiento. 2- Una vez finalizada la exposición cada equipo se coloca en un reto para empezar con la práctica de los retos.					
3. PRÁCTICA DE LOS RETOS Y ENTREGA DE NOTAS (25 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Al igual que en las dos primeras sesiones, cada equipo se coloca en un reto diferente y lo va practicando de manera autónoma. A los 5 minutos se rota en sentido horario al siguiente reto. 2- Entrega de notas de la exposición: Mientras los equipos van practicando los retos, se va llamando grupo a grupo para explicar la nota obtenida en la exposición del día anterior en función al cumplimiento o no de los criterios establecidos y a la puntuación que les han otorgado sus compañeros/as de clase.					
4. AUTOEVALUACIÓN GRUPAL (5 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Se recoge todo el material utilizado y cada equipo dice al docente el nivel de responsabilidad alcanzado durante la sesión. Se recuerdan las directrices organizativas para la carrera del próximo día.					
RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 7:					

FICHAS DE LOS RETOS ELEGIDOS PARA LA CARRERA.

RETO 1: PASE AL ARO.

En este reto el equipo entero deberá distribuirse entre los 4/5 aros y coger las dos pelotas, cada una en una esquina del cuadrado. El objetivo será pasar la pelota al compañero/a que tenga a mi lado con un bote previo un total de 2 vueltas. Cada miembro del equipo debe permanecer dentro del aro y no se puede salir de el.

Progresión de niveles:

- 1- Dar 2 vueltas completas al cuadrado.
- 2- Dar 2 vueltas completas al cuadrado con el mismo número de pelotas que de participantes.
- 3- Se reducen las distancias, se empieza con los dos balones en el mismo lado y se tiene que hacer un pase al frente a la vez que los dos compañeros sin balón se cruzan y se cambian de aro para coger la pelota antes de que caiga al suelo.



RETO 2: SALTO A LA CUERDA

En este reto, el equipo se tendrá que dividir en dos personas que agarren la cuerda y el resto que deberá estar saltando de diferentes formas en función del nivel de dificultad. Después de cada nivel las personas que estaban agarrando la cuerda deberán rotar con el resto del equipo, de manera que TODOS los miembros deben haber saltado al menos una vez.

Progresión de niveles:

- 1- Las personas que estén saltando deberán girar sobre si mismos 4 veces hasta completar una vuelta entera x 2 veces.
- 2- Las personas que estén saltando se deben pasar un balón un total de 5 veces sin que se caiga y sin que la cuerda pare de girar.
- 3- Las personas que estén saltando deberán cruzarse e intercambiarse la posición con el compañero/a un total de 4 veces.



RETO 3: NOS PASAMOS EL ARO

En este reto el equipo entero deberá formar un círculo y cogidos de la mano sin soltarse en ningún momento deberán pasarse el aro a través de los brazos hasta completar una vuelta entera.

Progresión de niveles:

- 1- Dar 1 vuelta completa en un sentido y volver en el sentido contrario.
- 2- Dar 1 vuelta completa utilizando solo las piernas y volver en sentido contrario.
- 3- Dar 1 vuelta completa utilizando solo la cabeza y volver en sentido contrario.



RETO 4: PEGAR EL PÓSIT

Este reto consiste en pegar el pósit en la pared lo más alto posible, haciéndolo de diferentes formas en función del nivel y teniendo en cuenta las normas de seguridad para no caer al suelo.

Progresión de niveles:

- 1- Todo el grupo debe salir a la vez cogido de la mano y pegar el pósit lo más alto posible en la pared.
- 2- Por parejas y cogidos a caballito, deberéis llegar a la pared y pegar el pósit lo más alto posible.
- 3- Todo el grupo deberá levantar a una persona para que pegue el pósit lo más alto posible, garantizado en todo momento la seguridad de la persona subida.



SESIÓN Nº 8					
Objetivo/s:	- Correr una carrera de orientación en un espacio natural semiurbano.				
Lugar:	Parque cercano al centro	Material:	- 2 aros - 1 cuerda - 1 balón de softball - Taco de pósits		
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. MOMENTO DE ACOGIDA Y DESPLAZAMIENTO AL PARQUE (15 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Directrices generales para la carrera: antes de desplazarnos al parque se dan las indicaciones generales para la carrera (delimitación de espacios, funcionamiento de la hoja de control, funcionamiento del mapa,).					
2- Entrega del material: Se entrega a cada equipo el mapa, la hoja de control y la hoja de roles.					
3- Desplazamiento al parque: Salida del centro en dirección al parque, se procura que el alumnado vaya en fila de dos personas hasta el punto de inicio de la carrera.					
2. CARRERA DE ORIENTACIÓN CON LOS RETOS. (30 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Una vez llegados al punto de inicio de la carrera, se hace una breve demostración sobre cómo orientar el mapa y se recuerdan las normas de la carrera.					
2- Carrera de orientación: Carrera formada por 10 pruebas que se dividen en 2 partes, una primera de orientación, en la que tienen que encontrar 7 balizas escondidas por el parque y responder a las preguntas que encuentren en ellas (relacionadas con los entornos naturales y las actividades en el medio natural). Y una segunda parte en la que deben superar 3 retos de los diseñados por ellos mismos.					
3. FINAL DE CARRERA Y VUELTA AL CENTRO (10 MIN).					

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

1- Se finaliza la carrera, los equipos entregan las hojas de control, mapas y hojas de roles y se hace una pequeña ronda de impresiones sobre cómo ha ido en la carrera.

2- Desplazamiento al centro: Se recoge todo el material y nos desplazamos de nuevo al centro de la misma forma en la que se había venido.

RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 8:

HOJA DE CONTROL DE LA CARRERA FINAL.

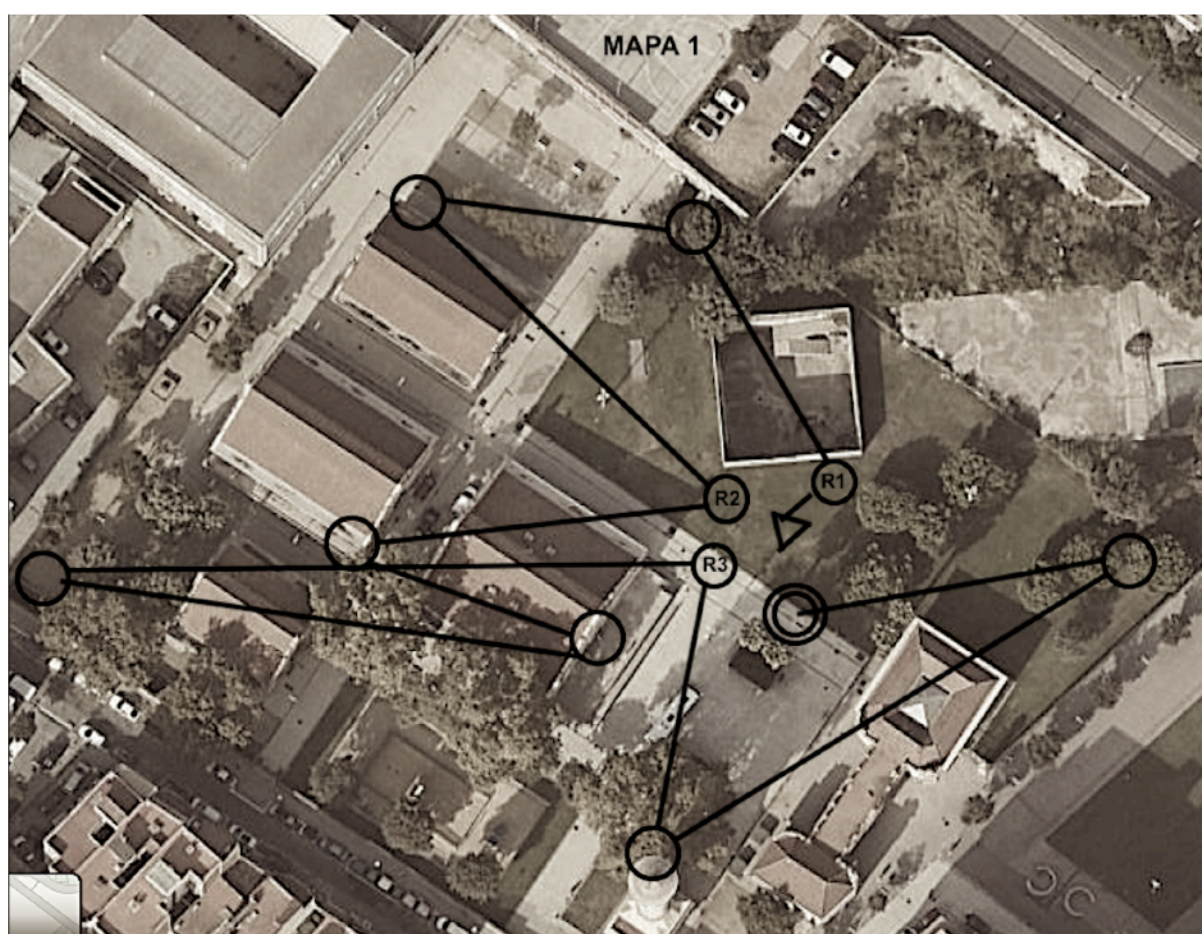
HOJA DE CONTROL SESIÓN 8			
EQUIPO:		MAPA:	
ORDEN	CÓDIGO	RESPUESTAS	RETO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

EJEMPLO DE BALIZA.

¿Qué actividad acuática podemos realizar en la playa de Badalona con un pequeño bote y dos remos?

Código de pregunta: ■

EJEMPLO DE MAPA UTILIZADO.



SESIÓN N° 9					
Objetivo/s:	- Evaluar la implicación en el equipo durante toda la SA - Conocer la calificación final de la SA.				
Lugar:	Aula de EF.		Material:	Ninguno	
Curso	1º ESO	Nº de participantes:	17-20	Duración:	55 min
ESTRUCTURA DE LA SESIÓN:					
1. MOMENTO DE ACOGIDA (15 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
1- Resultados de la carrera: Se comienza dando los resultados obtenidos en la carrera del día anterior y anunciando a la clase ganadora de todos los 1º de la ESO. Después se da un pequeño feedback sobre el funcionamiento de la clase en general. 2- Explicación de la sesión: Se explica como funciona la autoevaluación grupal sobre la implicación en el equipo y se ponen ejemplos.					
2. EVALUACIÓN DE LA IMPLICACIÓN GRUPAL. (10 MIN)					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Una vez explicado el funcionamiento, se deja un tiempo para que los equipos por separado debatan y discutan el reparto de la puntuación. La dinámica consiste en lo siguiente, el equipo entero debe repartir los puntos que tiene entre los miembros del grupo de manera proporcional a la implicación y el trabajo de cada uno de ellos durante las actividades de la SA. De manera que si en un equipo son 4 personas, los puntos a repartir serían 4, si consideran que todos han trabajado por igual, a cada miembro le correspondería 1 pto, si creen que no ha sido así, deberán decidir quien se lleva más de 1 pto y quien merece menos. Una vez lo tengan decidido vendrán al profesor a decir el reparto de puntuación, si se detecta un reparto que no encaja con lo observado por el docente, se vuelve a preguntar al equipo para que reflexione y piense si realmente está bien hecho el reparto o no.					
3. ENTREGA DE CALIFICACIONES SA (20 MIN).					
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD					
Cuando hayan terminado de hacer el reparto de la puntuación en base a la implicación, se les deja hacer tiempo libre con el material que soliciten. Mientras tanto, se va llamando a cada equipo para dar feedback sobre su trabajo durante la SA, explicar de donde ha salido la calificación de cada una de las actividades evaluadas y entregar la nota final de cada miembro del grupo al final de toda la SA. Se pregunta si están de acuerdo o no y si hay alguna duda al respecto se explica de nuevo lo que no hayan entendido.					
4. CIERRE DE LA SA (10 MIN)					
1- Repaso de la SA: entregadas ya las calificaciones de la SA y los resultados de la carrera, se repasan por encima los contenidos trabajados durante la SA. 2- Debriefing: se abre un turno de preguntas para el alumnado y se les pregunta sobre aquellos aspectos que quieran destacar sobre la SA, tanto positivos como negativos y si tienen sugerencias de mejora o alguna cosa a cambiar.					
RECURSOS UTILIZADOS EN LA SESIÓN 9:					

HOJA PARA LA AUTOEVALUACIÓN SOBRE LA IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO.

NOMBRE DEL GRUPO:	
INTEGRANTES	REPARTO DE PUNTOS (4 o 5 en función del número de integrantes)

Anexo 2. Registro anecdótico de la intervención.

Registro anecdótico prácticas II.

Docente-investigador: Manuel Manrique Requerey.

1ª Sesión. 7 y 8 de Marzo del 2024.

En esta primera sesión, comenzó mi intervención como docente en el periodo de prácticas II, en la que daría clases de EF a 6 cursos distintos de 1º de la ESO, en esta ocasión, comencé con el 1ºC. Después de que el profesor titular, me introdujera al grupo, empecé la sesión con la explicación inicial de la SA. Con esta explicación inicial, mi intención era despertar en los estudiantes los conocimientos previos sobre los contenidos que se iban a tratar.

Concretamente empecé diciendo que en la SA íbamos a tratar las actividades en el medio natural y preguntando directamente al grupo: ¿Qué entendéis por medio natural, conocéis ejemplos de espacios naturales? A lo que normalmente respondían: la playa, la montaña, el bosque, sitios al aire libre con plantas, naturaleza... Después de esta pregunta, la encadenaba con la siguiente: ¿Qué actividades deportivas se pueden realizar en estos medios? A lo que se respondía en general: correr por la montaña, senderismo, nadar en la playa o escalada. Ya por último, lo encadenaba diciendo que la actividad que íbamos a tratar principalmente en la SA eran las carreras de orientación, entonces hacía la última pregunta: ¿Sabéis lo que es una carrera de orientación? Muy pocos alumnos conocían o habían practicado alguna vez una carrera de orientación, por lo tanto me encargaba de explicar por encima en qué consistía una carrera de orientación y explicaba cual iba a ser el objetivo final de la SA, correr una carrera de orientación por el parque del Turó d'en Caritg en la que los retos a superar estarían creados por ellos mismos y en los que competirían contra las demás clases de 1º por ver cuál es la que la realiza en el menor tiempo.

En general el desarrollo de la sesión fue bueno, aunque en algunos grupos fue complicado que entendieran la dinámica o los retos a desarrollar. En muchos grupos también costó entender la utilidad de los roles de cada miembro del equipo y en muchas ocasiones ocurría que una persona desempeñaba más funciones de las que le correspondían y otras no hacían nada.

Al dejar que los propios alumnos decidieran hacer los equipos por afinidad, sucedía a menudo que los equipos resultantes no fueran heterogéneos, habiendo grupos que funcionaban muy bien ya desde el inicio y otros en los que sucedía todo lo contrario. Comentándolo con el docente titular, se baraja la posibilidad de modificar algunos equipos para hacer que las personas más maduras ayuden a aquellas con mayor dificultad.

En cuanto a las autoevaluaciones, hay algunos equipos que las realizan de manera dialogada, en otros se toma una decisión unilateral y en otros ni siquiera se enteran de como funciona el instrumento de evaluación con los 5 niveles del MRPS.

2ª Sesión. 12 y 13 de Marzo del 2024.

En esta sesión la dinámica es igual que en la anterior, en las preguntas ambientales se introducen las 5 claves del aprendizaje cooperativo con su definición para que los alumnos propongan un ejemplo de cada una de estas claves.

Se mejoran algunos aspectos organizativos a la hora de dar la información, la disposición de la clase, distribución del espacio y ajuste del tiempo.

En cuanto a los retos elegidos, hay algunos de mayor dificultad que apenas son completados por ningún grupo y sin embargo, otros que se completan de manera muy sencilla.

En esta segunda sesión los grupos empiezan a funcionar de manera más autónoma, aunque se empiezan a detectar ciertos grupos en los que esta autonomía cuesta más, sobre todo en el 1ºA y también en el 1ºE y el 1ºD con el alumno “Az” y “Va” juntos.

En los equipos con alumnado menos implicado en la tarea empiezan a surgir conflictos porque algunos de los miembros no asumen sus funciones y las tienen que asumir los demás, en los casos más extremos sucede que solo una persona del grupo es la que se encarga de asumir las funciones de los demás, lo cual les crea bastante frustración y desmotivación hacia las tareas.

El docente titular, plantea la posibilidad de hacer modificaciones en cuanto a la forma o la metodología empleada para dar la misma sesión pero de manera que esté adaptada a las características de cada clase. Para los grupos con más dificultades (A y E) reducir el contenido y utilización de más mando directo, es decir, reducir el grado de autonomía del grupo en general, ya que hay muchos integrantes que no son capaces de asumir esta responsabilidad. Y para los grupos más avanzados proponer actividades de ampliación para mantener su motivación y evitar que se aburran.

En esta sesión se introducen pequeñas modificaciones en algunos grupos, sobre todo de alumnos que faltaron y de algunos otros que por afinidad o bajo nivel de implicación son movidos de grupo.

Los conceptos introducidos sobre el aprendizaje cooperativo no llegan a ser bien entendidos por la mayoría del alumnado, se valora introducirlos de nuevo en la siguiente sesión a modo de repaso.

En cuanto a la autoevaluación grupal, si que hay grupos que se la empiezan a tomar más en serio y a entender como funciona, otros sin embargo siguen sin haber entendido como funciona y lo hacen a voleo, sin entender realmente lo que están diciendo.

Llama la atención también el comentario de una alumna: “¿Profe para qué sirve lo que estamos haciendo?”. Desde un principio se explicó en la primera sesión el por qué de lo que íbamos a hacer y cual iba a ser el objetivo final (correr una carrera de orientación con retos creados por ellos mismos). Pero este comentario me hizo reflexionar sobre que no hay que dar las cosas por hechas, y que por decir el significado de las cosas una vez, no quiere decir que todo el mundo lo haya comprendido realmente. Por eso creo que es importante para las futuras sesiones y durante todo el desarrollo de la SA ir recordando en todo momento la significatividad del aprendizaje que se pretende implementar.

3ª Sesión. 14 y 15 de Marzo de 2024.

En esta tercera, realizamos una carrera de orientación dentro del propio instituto en la que cada grupo debía seguir un recorrido distinto trazado en un mapa y encontrar 8 pistas escondidas, en cada una de estas pistas tienen que responder a una pregunta sobre la zona en la que están las pistas y anotar un código que corresponde a las 5 claves del aprendizaje cooperativo como se trabajó en la sesión anterior y a 3 entornos naturales cercanos.

En esta sesión el ajuste del tiempo es mucho mejor y en todos los grupos da tiempo a que todos los equipos la finalicen y a repasar al final los códigos encontrados. La motivación de

los alumnos en esta actividad resulta ser bastante alta y la mayoría de ellos se implican en ella.

Se observan algunos grupos en los que el trabajo cooperativo se empieza a apreciar, pero en muchos otros todavía se trabaja de manera que hay una o dos personas que realmente trabajan y el resto se limita a seguir al grupo.

Los conceptos teóricos sobre el AC introducidos resultan ser demasiado complejos para el alumnado y solo unos pocos llegan a comprender realmente el significado de cada uno de ellos, a pesar de que se introdujeron en la sesión anterior y se trabajaron de nuevo en esta.

Hay un equipo en el 1ºA especialmente disruptivo, que se dedicó en algunos momentos a sabotear a los demás equipos y a la propia carrera, arrancando las pistas u ocultándolas para que los demás equipos no las pudieran encontrar. En el resto de clases en general se respira el ambiente competitivo pero no se sabotea al resto de equipos.

Después de haber realizado las sesiones y haber hablado con el profesor titular, se comenta que el tema de los conceptos teóricos es quizá demasiado complejo para el nivel y el contexto en el que nos encontramos, se decide dejar de trabajarlos de manera explícita.

Se comenta además la posibilidad de utilizar dos de las mejores clases (el 1ºD y el 1ºF) como grupos experimentales en los que introducir un cambio en la configuración de los equipos. Se deja a las otras 4 clases sin modificar los grupos, con la intención de dejarlas como grupo control y observar los efectos que se producen en una y otra, de manera que se quedan 4 clases con equipos creados por afinidad y otras 2 en las que se crean de manera heterogénea.

4º Sesión. 19 y 20 de Marzo.

En esta 4ª sesión se comentan los resultados obtenidos en las carreras de la sesión anterior, se dice la clasificación dentro de la propia clase y el resultado global como clase en comparación con el resto de primeros para poder dar feedback sobre como ha ido durante el inicio de la SA.

Después se procede a hacer una explicación inicial de lo que tendrán que hacer en la sesión de este día y en la siguiente y se contextualiza dentro de la temporalización de la SA, con la intención de que le vean el sentido a las actividades que se van planteando. Desde mi propia percepción, hay algunos alumnos que sí que parecen ver el sentido y la coherencia de la propia SA, sin embargo en otros cuesta más este entendimiento de la globalidad de la SA.

En los dos grupos experimentales se realiza la modificación de equipos, previamente preestablecida entre el profesor titular y yo, docente en prácticas, dando lugar a nuevos equipos confeccionados de manera heterogénea en los que se pretende que las personas que mejor han funcionado en las sesiones anteriores ayuden o tiren de aquellas a las que les haya costado más seguir la dinámica o que no hayan participado apenas en las actividades planteadas.

En la clase de 1ºD, esta modificación causa cierto rechazo al principio en alguno de los nuevos equipos, pero una vez que comienzan a trabajar en la nueva actividad planteada empiezan a cooperar y entenderse entre ellos, aunque es cierto que tanto el docente titular como yo debemos estar pendientes de ellos al principio para que comiencen a trabajar autónomamente. A excepción del grupo de Va, en el que se aprecia claramente como las dos chicas son las que están trabajando por un lado y los dos chicos se limitan a apuntar

en un papel las ideas de las chicas sin apenas proponer ninguna. De momento Un le sigue el rollo a Va, en lugar de cooperar con las otras dos chicas.

En el 1ºF, al igual que en la clase anterior, también causa cierto rechazo al principio esta modificación. A diferencia del 1ºD, en esta clase se requiere de más tiempo para que los nuevos equipos empiecen a funcionar, tanto el docente titular como yo debemos estar encima de cada equipo para que empiecen a trabajar de manera más autónoma. Y se acaba empleando la mayor parte de la clase en completar la primera parte de la actividad (de una mayor carga cognitiva) y apenas los 10 últimos minutos se dedican a la segunda parte (de carácter más práctico). Aun así todos los equipos consiguen llevar a la práctica al menos una de las ideas propuestas.

Destacar el grupo de “Las demonias”, en el que se decidió probar a introducir a Jo, un chico de carácter conciliador, tranquilo y tímido con otras 3 chicas con las que no tenía ninguna afinidad. En un momento dado el chico se me acercó y me dijo que no le gustaba su grupo y que no quería trabajar con ellas. Y es que, a pesar de que se le ocurrían buenas ideas para aportar, el chico se acababa inhibiendo y no era capaz de comunicarlas a su equipo. Le dije que tratara de explicar y proponer sus ideas a su equipo y que tuviera paciencia, finalmente el chico lo acepta y el equipo comienza a probar uno de los retos planteados. A través de la práctica del reto parece que Jo empieza a mostrarse algo más participativo y a adaptarse tímidamente a su nuevo equipo. Aún así, todavía cabe esperar para observar como se desarrolla este equipo en concreto en lo que queda de sesiones.

En los otros 4 grupos, la sesión sale bastante bien en general, el tiempo de la actividad es adecuado y el objetivo de la sesión (cada equipo pruebe al menos un reto) se acaba cumpliendo en todos los grupos. Con la excepción de nuevo con el equipo de Ha y Am del 1ºA, que dedican todo el tiempo de la sesión a pensar las propuestas de ideas de reto, siendo el único equipo que no es capaz de llevar a la práctica ninguna idea. Un integrante de este equipo, Ni, habla con el docente titular al acabar la clase y le comunica la impotencia que siente, porque el tiene ganas de trabajar, pero sus compañeros de grupo se niegan a hacerlo, el docente titular le dice que debería pensar a que amigos elegir y reflexionar si realmente son una buena influencia para su futuro o no. Ni se viene abajo y comienza a llorar, quizá por haberse dado cuenta de que no ha elegido bien a sus compañeros de equipo y que éstos le pueden perjudicar, esperaremos para ver como evoluciona esta situación.

5º Sesión. 21 de Marzo, 2 y 3 de Abril.

La sesión comienza justo el Jueves antes de Semana Santa con dos de los grupos, el 1ºC y el 1ºB. El objetivo de la sesión es que terminen de diseñar el reto y sobre todo de establecer los 3 niveles de progresión y organizar la exposición para el día siguiente. También se manda como trabajo para después de vacaciones que completen una tabla en la que deben buscar una actividad en el medio natural cercano y rellenarla con los datos que hayan encontrado. Una vez se da la explicación inicial se deja a los grupos que se gestionen el tiempo de manera autónoma para seguir probando los retos y elegir el que vayan a presentar. Tanto en el 1ºC como en el 1ºB existe una alta heterogeneidad, hay algunos grupos que se lo toman en serio y consiguen trabajar de manera autónoma, pero cabe destacar que a la mayoría de ellos les cuesta trabajar de este modo y tanto el docente titular como yo debemos estar constantemente acercándonos a los grupos para que empiecen a trabajar en el reto.

A la vuelta de semana santa se repite esta 5ª sesión con el resto de grupos, comenzando con el 1ºD, en el que cuesta bastante que los grupos empiecen a trabajar de manera autónoma y se lo tomen en serio.

Con Va y Az presentes, a sus respectivos grupos les cuesta entrar en la dinámica, sobre todo en el de Va, ya que ese día solo son 3 integrantes, Fi y Un tienen voluntad de trabajar pero Va no se lo permite. En el grupo de Az sucede un poco lo mismo al principio, finalmente el resto del equipo opta por ignorar a Az y empiezan a trabajar por su cuenta.

Por otro lado, el equipo de Cl y Ma no está muy por la labor de trabajar este día y se llevan prácticamente toda la sesión jugando con el balón, así que apenas avanzan en el desarrollo de su reto.

En el grupo de An, él es el único que si se toma más en serio la sesión y aprovechan para probar varias ideas que tenían, finalmente se acaban decantando por una, An es el que toma las riendas en este grupo y los demás le siguen. Ra se encuentra algo inhibida y a penas participa o aporta ideas al grupo, Ar en cambio si que tiene buenas ideas para los retos, pero le cuesta comunicarlas al equipo, al final acaba recurriendo a mí para que yo se las diga a su equipo, es entonces cuando le echan cuenta.

El día siguiente se repite la sesión con las 3 clases restantes, los 1ºA, 1ºE y 1ºF. Destacar que justo en esta semana, el equipo docente decide cambiar al alumno Am (chico disruptivo del que ya se habló con anterioridad) del 1ºA al 1ºE.

Comenzamos el día con la clase del 1ºA. Sorprendentemente, la predisposición de la mayoría de grupos es bastante buena y se aprovecha bastante bien el tiempo para terminar de pensar los retos e incluso algunos equipos aprovechan para practicar la exposición. Destacar también que al inicio de la clase Ni, que vino el día anterior a hablar con nosotros porque se sentía mal con su equipo, solicita cambiarse de grupo después de lo ocurrido en la sesión anterior y se pone con otro equipo que si que había funcionado mejor en sesiones anteriores. Este equipo y el de Su, Lo, Wa y Ja son los que mejor funcionan en esta sesión. Ambos grupos proponen y practican varias ideas y acaban decidiendo de manera consensuada la que más les gusta, les da tiempo a desarrollar los 3 niveles de dificultad e incluso de practicar la exposición.

El equipo de Mal y Vi también aprovecha bastante bien el tiempo y consiguen seleccionar el reto y establecer los 3 niveles, eso sí, ayudados por la integradora social.

Por último, el equipo de Ha, tras la marcha de Am (cambiado de clase) y de Ni (solicita el cambio de equipo), se acaba quedando únicamente con Pa y An, que se dedican la mayor parte del tiempo a dar balonazos a la pared y jugar al fútbol, tras varios acercamientos tanto del docente titular como míos, empiezan a pensar más o menos en la idea del reto, aunque la siguen relacionando con el fútbol. Ya en los últimos 5 minutos de clase, Ha decide empezar a trabajar y nos propone una idea de reto con balón y aros que acaban probando en ese poco tiempo que les quedaba de clase y a la carrera.

En el 1º E se desarrolla la sesión en el patio de fuera y se sigue la misma dinámica. Se recuerda lo que estuvimos haciendo el día anterior y se continúa con el diseño de los retos. Am se ubica en el grupo de Cl, Ha, Mu y Yan (que está expulsada). Al principio, Am se muestra reticente a trabajar e insiste en cambiar el nombre del equipo a "Tallacaps" (su anterior equipo en el 1ºA). Cl es la que acaba tomando la iniciativa en el grupo y son sus ideas las que se acaban probando (relacionadas con el voley), el grupo tarda en entrar en la dinámica pero finalmente acaban aprovechando el tiempo.

El equipo de Nit (“aniquiladores”) comienza a trabajar de forma bastante autónoma desde el principio, sorprende que Ed, que había estado desconectado en las sesiones anteriores, se muestra bastante participativo, incluso aportando algunas ideas o modificaciones del reto seleccionado, junto con Al y Nit van dando forma al reto y a sus 3 niveles, De sigue estando distraído la mayor parte del tiempo y es el equipo el que tiene que ir tirando un poco de él, pero en general el grupo funciona bastante bien durante toda la sesión.

El equipo de Joh (“Chambeadores”) elige una pelota de material y su idea de reto vuelve a estar relacionada con el fútbol y con dar toques al balón, tanto el docente titular como yo le insistimos en que adapten el reto para que no sea exclusivo de fútbol, pero les cuesta bastante modificar la idea y se llevan casi toda la clase con la misma propuesta y dando toques con el balón.

Por último, en el equipo “Naranja”, se nota bastante la ausencia de Ad, que era la que llevaba la voz cantante en las sesiones anteriores y la que había propuesto la mayoría de ideas para el reto. A este equipo le cuesta bastante empezar a trabajar, finalmente es Nat la que acaba tomando un poco la iniciativa y en la última mitad de la clase comienzan a probar la idea que tenían (pases con la manta y acabar lanzando a un aro al suelo). Resaltar que hasta que no me acerqué a sugerirles algunas propuestas de la idea que tenían, no comenzaron a trabajar, les costó bastante salir del bloqueo inicial.

Por último, también en el patio de fuera, se desarrolló la 5ª sesión con el 1º F. Que al igual que en el 1ºD, se encontraba en su segunda sesión después de haber establecido los cambios de grupo. Al principio de la clase les cuesta arrancar, muchos de los alumnos se encuentran algo dispersos y no se toman muy en serio la sesión.

En el equipo de Nag (“Teletubis”), se nota mucho la separación entre los dos chicos y las dos chicas, ellos se dedican a jugar al fútbol con el balón y ellas no muestran demasiada predisposición a trabajar. Tras varios acercamientos por parte del docente titular y mías, conseguimos que se pongan a trabajar al final de la clase y acaban sacando adelante una de las ideas, aunque por haber desperdiciado el tiempo de antes, apenas les da tiempo a desarrollar los 3 niveles del reto.

El equipo de Fe (“Lihwak”) si se toma un poco más en serio la sesión y trabajan en el reto casi todo el tiempo, tienen una idea inicial bastante buena y dedican la clase a probar distintas variantes y establecer los 3 niveles, Fe es la que lleva la iniciativa en el grupo claramente y el resto la sigue.

En el equipo de “los Espanchitos”, La es la clara líder del equipo, seguida de Ju, que también participa aportando algunas ideas. JM, a diferencia de la sesión anterior, deja un poco más de lado a Da y se intenta implicar con las otras dos chicas. Da se lleva desde el principio jugando solo con el balón y se niega a participar con el equipo, tras varias intervenciones del docente titular y mías, se pone a participar tímidamente al final de la sesión, cuando se aburre de jugar solo, ya que nadie le echaba cuenta (el resto del equipo estaba trabajando).

Por último, en el equipo de “Las Demonias”, en el que faltaba una integrante, Nao siguió siendo la líder y la que proponía la mayoría de las ideas, Jo, a diferencia de la sesión anterior, si que empieza a integrarse más con sus compañeras y a aportar alguna cosa, aunque todavía se muestra bastante tímido. Este grupo aprovecha bastante bien la sesión y prueban bastantes ideas de reto, la mayoría propuestas por Nao, que se muestra bastante participativa.

6º Sesión. 2 y 5 de Abril.

Esta sesión consistía en la exposición del reto cooperativo diseñado por cada uno de los grupos de cada clase. Además, se hizo una coevaluación en la que cada equipo debía evaluar a un grupo en la exposición del reto. Comenzamos por las exposiciones del 1ºB y 1ºC, en los que esta coevaluación no fue posible realizar por motivo organizativos, en el resto de grupos si que se pudo realizar.

En el 1ºB, la mayoría de equipos no se preparó bien del todo las exposiciones y por tanto fueron bastante flojas, en todos los equipos hubo algún miembro que no participó en la exposición oral del reto, que era uno de los criterios con los que se iba a evaluar la exposición (la participación de todos los miembros del equipo). Las ideas presentadas sin embargo si que eran originales, a excepción del grupo de “los Calatrabas”, que presentó el mismo reto que ya se trabajó en clases anteriores. En esta clase se notó mucho la falta de cohesión dentro del grupo, por eso hubo muchas personas que no se atrevieron a hablar en público, sobre todo aquellas con dificultades en el idioma (Hal, Hou).

En el 1ºC, las exposiciones fueron bastante mejor, los equipos se lo tomaron más en serio y se notaba que había algunos que si que lo habían preparado. Sin embargo, el equipo “Z-bells” fue la excepción en este sentido, el grupo tenía una buena idea de reto, pero se notaba que no se lo habían preparado bien y se lo tomaron a broma.

El equipo “Crepes con Nutella” fue el que mejor se lo había preparado y por tanto a las que mejor les salió la exposición. El equipo “Los Extranjeros” también lo tenían bastante bien preparado y participaron todos en la explicación de su reto, incluso Fre, que había estado bastante desconectado en sesiones anteriores, se lo tomó en serio y explicó bien su parte.

De nuevo, debido a la barrera idiomática, al grupo de “Las Mejores” les costó bastante hacer su exposición, encima ese día faltó Ru, que era la que había llevado la voz cantante en su equipo durante las sesiones anteriores. Ab y Mah por tanto, tuvieron que asumir la responsabilidad de exponer el reto, lo cual les costó bastante.

Ya al día siguiente fue la exposición del 1ºD, en el que la mayoría de equipos también se habían preparado bastante la exposición y no hubo ningún alumno/a que se quedara sin participar, a excepción de Va. Cabe señalar la participación de Az en su equipo, que pese a ser un alumno bastante disruptivo, ese día se tomó en serio la exposición y contribuyó a que su equipo obtuviera una buena nota.

En el equipo “Peter languila”, se notó bastante la ausencia de Fi, que era la que había preparado el reto en la sesión anterior, por lo tanto, en este día de la exposición, fue La la que intentó improvisar los niveles del reto con la ayuda de un tímido Un. Va se quedó aparte en esta sesión y no participó en la exposición de su equipo. En el resto de equipos la participación en la exposición estaba bien organizada y se notaba que se lo habían preparado mínimamente.

Después llegó el turno de las exposiciones del 1º F, que también estuvieron bastante bien preparadas y todos los alumnos participaron en ellas. De entre las ideas propuestas había algunas bastante originales, aunque la mayoría seguían siendo variaciones de los retos ya propuestos en clase.

Con el 1ºA sorprendió el cambio de actitud de la clase en general, que ya lo habían mostrado en la sesión anterior, y como consecuencia se tradujo en unas muy buenas exposiciones por parte de todos los equipos, se notaba que se lo habían preparado y

organizado de antemano. En el equipo “Tallacaps” incluso, que parecía que no se tomaría en serio la actividad, la exposición fue bastante buena, estuvo liderada por Ha sobre todo y los niveles estuvieron bien explicados.

Por último, con el 1º E las exposiciones si que costaron un poco más en algunos equipos en concreto, sobre todo por la timidez de algunos de los alumnos/as que se inhibieron durante la exposición y apenas participaron en ella.

En el equipo “Naranja”, todas las chicas hablaron a muy bajo volumen y con muy poca seguridad de lo que estaban explicando, aunque si que hablaron todas.

En el equipo de los “Chambeadores”, la exposición estuvo mejor organizada, estuvo liderada por Joh, pero hubo aportaciones también del resto de miembros del equipo.

En el equipo de “Caps Tallats” faltan 2 integrantes (Ya y Am), por tanto es Cl la que se responsabiliza de organizar y llevar a cabo la exposición, Ha participa muy tímidamente y Mu apenas habla.

En los “Aniquiladores”, son Nit y Al los que hacen el grueso de la exposición, aunque Ed y De participan también en sus respectivas partes, en este equipo la presentación no está bien estructurada y se nota que no lo tenían bien preparado del todo, ya que se interrumpen constantemente y no queda claro del todo el reto que trataban de explicar, ellos mismos piensan que es un mal reto e incluso lo dicen en voz alta (aunque la idea del reto no estaba mal).

En esta clase en general, se nota la diferencia de madurez con respecto a otros grupos y la falta de integración en el grupo de algunos de los alumnos. Los retos propuestos tampoco son especialmente originales, la mayoría son variaciones de los ya vistos en clase.

A modo de conclusión, en esta sesión sorprende la madurez mostrada por la mayoría de equipos a la hora de exponer su propio reto y de hablar en público delante de toda la clase (algo a lo que la mayoría de ellos no estaba acostumbrado). Sin embargo la barrera idiomática se hace bastante presente en aquellos alumnos que presentan dificultades con el idioma. Destacar también cómo influye el ambiente de la clase en la implicación o no en las actividades propuestas. En el 1ºB por ejemplo, casi ningún equipo se tomaba en serio la presentación, esto se acabó transmitiendo retroalimentando dentro del resto de equipos de la misma clase. Sin embargo, en otras clases como el 1ºA, la buena dinámica de trabajo de grupos como “Stars”, “Jordans” o “España” hizo que el equipo de los “Tallacaps” (formado por alumnos con muy poca predisposición a trabajar) se acabara implicando en la actividad para no quedarse atrás y seguir el ritmo de la clase.

7º Sesión. 9 y 10 de Abril.

Esta sesión estaba pensada para practicar los retos elegidos por cada clase y que formarían parte de la carrera de orientación final. Además de para dar los resultados de la evaluación de la exposición de los retos del día anterior. El problema fue que en 3 de las 6 clases coincidió con el día del fin del Ramadán, lo que hizo que tan solo asistieran 5 o 6 alumnos por clase. Aún así, se llevó a cabo la sesión con los alumnos que se encontraba presentes, dándoles la indicación de que se quedaran con el funcionamiento de los retos para explicárselos posteriormente a sus compañeros el día de la carrera.

En las clases B, C y D si que asistió toda la clase completa y se llevó a cabo la siguiente estructura de la sesión: explicación y demostración de los 4 retos elegidos con sus 3 niveles, práctica de los retos de manera autónoma por cada grupo y rotación cada 5

minutos, mientras tanto se iba llamando a los equipos para darles el resultado de la rúbrica de evaluación de la exposición, tanto la de sus compañeros como la mía. Por último, autoevaluación de cada grupo dentro de los 5 niveles de responsabilidad.

La estructura se pudo cumplir dentro del tiempo de clase sin incidencias y el funcionamiento de la sesión fue bastante bueno en general, el hecho de explicar primero cada reto por separado y hacer una demostración ayudó en gran medida a que luego cada grupo pudiera desarrollar la sesión de manera autónoma. Todo esto funcionó bien a excepción de lo acontecido con la clase del 1ºD, en la que hubo un equipo (Peter Languila) que no estaba de acuerdo con la nota que le había puesto en la rúbrica sobre la exposición del reto, esto hizo que perdiera el control de la clase, sin indicar las rotaciones a los otros grupos y teniendo que terminar la sesión de forma abrupta y sin apenas tiempo para la autoevaluación de cada grupo. Esta discusión sobre la nota se alargó hasta el tiempo del patio, donde finalmente conseguimos llegar a un acuerdo.

Este hecho me hizo darme cuenta de que no puedo dejar que este tipo de situaciones me hagan perder el control del tiempo y el funcionamiento de la clase en general. Para futuras ocasiones sería mejor aplazar la discusión a otro momento más tranquilo en el que poder hablar con detalle sobre aquellas cosas con las que no estuvieran de acuerdo (como finalmente se hizo en el patio) y así no perder el control de la clase.

Este equipo en concreto (Peter Languila) presentaba una serie de problemas, en primer lugar tenían a Va, que no se tomó en serio ninguna de las sesiones ni de las actividades planteadas, encima el día de la exposición tampoco participó, lo que acabó perjudicando bastante a su equipo. Por otro lado, Fi, que era la que había desarrollado el reto con los 3 niveles en la sesión anterior a la exposición, faltó ese mismo día de exposición y no se comunicó con nadie de su equipo para decirle cómo era el reto y los 3 niveles que iban a presentar, Un intentó explicar más o menos a La de lo que se acordaba del día anterior, pero esto no fue suficiente, de manera que sobre la marcha tuvieron que improvisar como pudieron y por eso la exposición del reto no fue buena y por lo tanto la nota tampoco. Los principales argumentos de estas alumnas (muy autoexigentes y preocupadas por la nota) por los que no estaban de acuerdo con la nota eran: 1- que les había tocado a Va en el grupo que no hacía nada y 2- que no era culpa de ellas haber faltado a clase y no haberse enterado de como era la exposición. Yo me defendía en que la rúbrica de evaluación estaba clara desde el principio, se explicó en la sesión anterior a la exposición y el mismo día de la exposición y en que podían haberse puesto en contacto entre ellas aunque hubieran faltado y pasarse la información que les faltaba a una y a otra. Además les expliqué también que la nota que les pondría a ellas no sería la misma que le iba a poner a Va, ya que su implicación en la exposición no fue la misma, después de todo, consiguieron calmarse un poco y acabaron aceptando a regañadientes la nota que se les había puesto.

Con las otras tres clases, E, A y F al ser tan pocos alumnos se fue explicando y practicando cada reto uno a uno con las personas que asistieron ese día. La parte de autoevaluación no se realizó, dado que no había ningún grupo completo. Las notas de la exposición se dieron al final de la clase a los representantes de cada grupo que habían asistido ese día a clase.

8º Sesión. 11 y 12 de Abril.

Esta sesión corresponde al día de la carrera en el parque del Escorxador. Señalar, que la estructura de la sesión y algunos aspectos organizativos se fueron cambiando de una clase a otra en función a lo acontecido en la anterior. Los grupos B y C fueron los que hicieron la carrera el primer día.

Comenzamos con el 1°C, con el que se aplicó la estructura que estaba pensada en un principio, que consistía en acogida en el instituto, traslado al parque, explicación de la carrera y normas de funcionamiento, carrera y cierre de la actividad y vuelta al instituto. La carrera consistía en un recorrido en el que debían encontrar las 7 balizas repartidas por el mapa y superar los 3 retos cooperativos elegidos. Tras probarlo con esta primera clase, el docente titular y yo nos dimos cuenta de que la dificultad de la carrera era mayor de lo esperado, sobre todo en la parte de orientación con el mapa, por lo que decidimos hacer una modificación para la siguiente clase y decirles que priorizaran encontrar las 7 balizas antes de hacer los retos. También decidimos hacer mayor hincapié en la explicación inicial sobre el uso del mapa, algo que se había dado por sabido debido a lo bien que funcionó en la sesión 3, en el patio del instituto, pero que al llevarlo a un entorno más desconocido como era el parque, les fue mucho más difícil de aplicar.

El siguiente día, con el 1°D, hicimos otra pequeña modificación, les hicimos la explicación inicial en el porche del instituto, antes de salir al parque por motivos organizativos (ya que pensábamos que el parque abriría más tarde). Al acabar con esta clase, nos dimos cuenta de que funcionaba mucho mejor hacer la explicación inicial antes de salir del instituto, ya que en ese momento los alumnos prestaban mayor atención y se quedaban mejor con las consignas y el funcionamiento de la carrera, por lo tanto también lo hicimos igual con el resto de clases siguientes. Ya con el 1° F, todos los equipos consiguieron terminar a tiempo la parte de orientación de la carrera y muchos equipos tuvieron tiempo para realizar los retos. Con los dos últimos grupos, el A y E se procedió de la misma forma, también se obtuvieron buenos resultados.

En cuanto al funcionamiento de los equipos durante la carrera, decir que había disparidad de formas de actuar, algunos equipos estaban liderados claramente por una persona que llevaba el mapa y el resto se limitaba a seguirlo, en otros se compartían algo más las responsabilidades y en otros costaba más llegar al consenso y tomar decisiones con las que todos estuvieran de acuerdo, lo que daba lugar a la separación del grupo y a ciertos momentos en los que cada uno iba por su cuenta, aunque luego ellos mismos se acababan dando cuenta de que se necesitaban los unos a los otros y volvían a reunirse de nuevo.

9º Sesión. 18 y 19 de Abril.

Esta última sesión la dedicamos para realizar la autoevaluación dentro de cada equipo sobre la implicación y participación de cada miembro a lo largo de las 8 sesiones de la SA. Para ello, les dimos unos 5/10 minutos a cada grupo para que se repartieran entre ellos mismos la puntuación que ellos creían que merecían dentro de su equipo. Una vez tuvieron decidido el reparto de puntos tenían que venir al profesor para decírselo y a continuación se les daban las calificaciones obtenidas en cada uno de los apartados evaluados de la SA, se les daba la posibilidad de preguntar o sugerir algún cambio si lo hacían de manera justificada y dando argumentos de peso.

En términos generales, la autoevaluación de la mayoría de equipos funcionó bastante bien, hubo algunos equipos a los que les costó al principio entender la dinámica y sobre los que estuvo que estar más pendiente y explicarlo con más detenimiento, pero una vez que se les explicaba lo acababan entendiendo y en la mayoría de casos el reparto que ellos mismos establecían se correspondía a lo observado por el docente titular y por mi durante las 8 sesiones desarrolladas.

En algunos casos concretos, sobre todo en aquellas personas con una mayor timidez, el reparto no se correspondía con lo que habíamos observado, pero hablando con el grupo en

cuestión y haciéndoles preguntas para que reflexionasen de nuevo, acababan modificándolo y ajustándolo a la realidad. También me llamó la atención algún caso en particular de alumnos/as que parecía que no se habían implicado en el grupo, pero luego en el reparto aparecían con la puntuación más alta de su equipo, estos casos se correspondían normalmente con alumnas que no dominaban la lengua y que por tanto tenían mayor dificultad a la hora de hablar y de hacerse notar delante del grupo-clase, aunque sin embargo en sus respectivos equipos si que estaban aportando, al final el propio grupo se acababa dando cuenta de ello.

Anexo 3. Cuestionario realizado al alumnado.

A continuación se adjunta el enlace al cuestionario de Google Forms que se le pasó al alumnado participante:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSegrKDcvV_Jrp9c9IkvoXVUunjwaHeCrdYmAO2jD34hujo27A/viewform?usp=sf_link

Anexo 4. Entrevista con el docente titular.

Enlace al audio de la entrevista completa:

https://drive.google.com/file/d/1nAR47a5gGrTLci9iQegz6lHLpGi-zN6r/view?usp=drive_link

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA.

El color negro corresponde a las intervenciones del entrevistador.

El amarillo al del docente entrevistado.

Tras la introducción previa, se comienza con la 1ª pregunta:

¿Por qué decidiste incorporar el MRPS a tus clases y que beneficios crees que te puede aportar?

Bueno, ¿por qué lo decidí aplicar?

Pues todo parte de un periodo de reflexión previa en torno a que mis primeros años dentro de la docencia no estaba conforme o a gusto con los métodos de evaluación y de calificación de los componentes más actitudinales, porque todos estaban relacionados al final con algún instrumento que a su vez tenía relación con criterios de evaluación establecidos a nivel legislativo pero... pero no veía que fuese una evaluación y eso trasladarlo a una calificación la forma más rigurosa.

Entonces a raíz de estudiar y leer el MRPS vi una forma muy clara de segmentar cada una de las actitudes y conductas que se buscan desarrollar en el alumnado con el objetivo de luego darle de transferencia a su día a día y a su interacción social. Al mismo tiempo, me servía para encasillar las conductas y las rutinas y dinámicas comportamentales que quería tener en clase.

Entonces, cogí cada uno de los niveles, les asocié una serie de conductas que yo iba a exigir en cada una de las sesiones de la materia y digamos que iban escalando en el nivel de adquisición de responsabilidad y de afianzamiento también de hábitos conductuales. La idea era que no se podía pasar al nivel siguiente sin haber conseguido todos y cada uno de los ítems previos, entendiendo que en última instancia, en el último nivel, lo deseable era que el alumnado fuese capaz de aplicar todos estos aspectos conductuales con un carácter de transferencia a su día a día, fuera de la asignatura.

Y que no solo se circunscribiese a un único curso académico si no que fuese el modelo a utilizar a medida que el alumnado fuese avanzando a lo largo de toda la etapa escolar. Entendiendo que los niveles de complejidad que se corresponden con el 4 y con el 5 no son los mismos exigidos para 1º que para 2º (de la ESO). Entonces pues que también la idea es esa, trabajarlo a lo largo de toda la etapa y que lo vayan adquiriendo.

Hasta el momento, lo que he visto es eso que... al hacer más partícipe al alumnado de su propia evaluación, toma más consciencia de la importancia de este tipo de conductas y va modulando su comportamiento con el paso del tiempo. De la otra forma, no veía como hacer reflexionar al alumnado al respecto de los criterios de evaluación más conductuales. Y... la verdad que estoy contento, por eso lo aplico.

¿Qué limitaciones o dificultades crees que puede haber a la hora de aplicarlo?

Pues las limitaciones y dificultades sobre todo es la falta del tiempo, porque lo ideal es poder hacer una evaluación formativa y darle feedback al alumnado a medida que acontece el proceso de enseñanza-aprendizaje. No digo dar feedback después de cada una de las sesiones, pero si que cada 3,4 o al finalizar cada una de las SA. Relacionar lo que cada nivel del modelo establece con las conductas exigidas durante esa SA, hacer ver y entender (al alumnado), por qué su nota en relación al modelo sale de un sitio o de otro, que ellos

vean ejemplos y sean capaces de verbalizar y ejemplificar conductas que ellos hayan promovido, visto o tenido durante la SA o las clases, es decir, que reflexionen en torno a donde creen que están, que den ejemplos, que sean partícipes también de esto, ...

Y creo que la principal limitación está en que no existe el tiempo material suficiente como para dedicarle tiempo a cada uno de los alumnos/as dentro de clase para que ellos puedan reflexionar. No existe el tiempo material para inducir esa reflexión, porque requiere de individualizar la enseñanza. Y teniendo en cuenta que hay poco tiempo para la materia, que hay que gestionar un grupo, que hay que gestionar el material, que hay que gestionar las instalaciones, que vamos acotados por un horario, pues al final vas limitado. Y si quieres favorecer esta reflexión, al final tienes que dedicar alguna de las sesiones en su conjunto a eso, y ello va en detrimento del desarrollo de los contenidos, pero... es valorar y ver donde está el grado de importancia de una cosa u otra. La limitación es temporal. Creo que la limitación es temporal.

El grado de madurez también.

Claro, por eso lo de ajustar los niveles en función del curso que sea.

Eso es.

Vale pues pasando a la SA que se llevó a cabo, ¿que peso le darías a este modelo dentro de a SA desarrollada? ¿Consideras que tuvo un papel importante, secundario,...?

Pues yo creo que tuvo un papel predominante. Primero porque después de cada una de las sesiones se dedicaba tiempo a preguntar al alumnado sobre qué le había parecido, que reflexionase alrededor de las conductas que había tenido y que había detectado en sus compañeros, que en base a eso lo relacionase con una valoración o una calificación, que eso sirviese para modificar la conducta de cara a la previsión del diseño y desempeño de la sesión siguiente Entonces yo creo que tenía un papel predominante a la hora de modular el comportamiento y la implicación del alumnado. También es verdad que estaban ya ciertamente familiarizados con el modelo, entonces eso lo favorecía. Pero bueno... con todo y con eso creo que fue una buena idea, es decir, coger ya algo que se estaba trabajando y aplicarlo dentro de una SA concreta. Y... yo lo vi bien.

También es verdad que ese tiempo se dedicaba porque éramos dos docentes en ese momento y lo que hemos hablado ¿no?

Luego te pregunto sobre eso, vale pues en relación a este modelo, lo que hablábamos de la autoevaluación al final de las clases, ¿crees que realmente ha sido útil para que el alumno sea consciente del progreso o de la situación en la que está?

Yo creo que ese feedback, ha permitido a la gran mayoría del alumnado a adquirir consciencia sobre su propia implicación durante el proceso. Y eso le ha permitido en su amplia mayoría reconocer y aceptar el resultado final de la SA, en términos de evaluación y de calificación, por regla general, por lo que yo vi y por lo que yo he percibido. Entonces creo que hacer consciente de lo que están haciendo constantemente favorece esa reflexión, que obtengan mucha más información y que luego sepan establecer comparativas respecto de la nota final que se les aporta y el feedback que se les da. O sea que si... muy práctico en ese sentido.

Vale, y ya por último para terminar con el MRPS, ¿observaste entonces alguna diferencia en la actitud de los alumnos desde el inicio al final de lo que fue la SA en cuanto a la responsabilidad que iban adquiriendo?

Mmmm... a ver, creo que al alumnado ya de por si responsable le permitió seguir afianzando y reforzando el beneficio de que tenga ese tipo de conductas y hábitos en clase y siguió siéndolo.

Alumnado un poco más despistado, pues el modelo y esta evaluación formativa constante le permitió que no se despistara y que estuviera más centrado en lo que le exigía la SA y le vino bien, ya que al final es un feedback que de normal no pueden tener, pero creo que igualmente hubo alumnos/as más disruptivos o con NEE a los que el modelo por si solo no le influencia de forma positiva, se requieren de medidas adaptativas de mayor peso como para modular su comportamiento.

Entonces creo que fue beneficioso en una amplia mayoría o bien porque refuerza o bien porque reconduce, pero igualmente hubo gente que ni con el modelo le sirvió ni le fue suficiente como para volver a encauzarlo y hacerlo entrar en la dinámica de clase.

Volvemos a lo mismo, suele ser alumnado pues que presenta NEE, o bien alumnado más disruptivo, pero bueno... esto siempre está, se requiere más individualidad, y no tanto por el modelo, si no porque tiene que ser el modelo más apoyos añadidos.

Vale, pues...dejamos el MRPS y vamos a la parte de AC, ¿Qué peso crees que ha tenido este modelo dentro de la SA desarrollada?

El peso que ha tenido dentro de la SA en mi opinión, a nivel de estructurar las sesiones y organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje ha sido importante, pero creo que a nivel de promover una serie de conductas no ha sido tan clave como lo que el MRPS les ha podido aportar, es decir, ante una comparación entre el AC y el MRPS, el MRPS ha influido mucho más sobre sus conductas futuras y sobre su desarrollo en clase, que no tanto el AC. Y no porque el AC no sea positivo o no tenga posibilidades, si no porque creo que las 5 características fundamentales (del AC) no acababan de entenderlas y sobre todo de como aplicarlas, a pesar de haberlas trabajado en clase y haberlas explicado. Todavía no tenían ese nivel de interiorización de conceptos y de entendimiento de cada una de las 5 características, entonces creo que el MRPS ha tenido mayor peso y el AC ha servido para organizar el trabajo en equipo, etc, pero a lo mejor no para que entiendan la interdependencia positiva y la importancia de ello.

Vale, la segunda pregunta va en relación con eso, ¿crees que los 5 elementos del AC se han dado o no? ¿Podrías poner algún ejemplo en el que si se diera o no se diera?

Yo creo que los 5 elementos todos, sabiendo definirlos y pudiendo ponerte ejemplos el alumnado no sabría hacerlo. Una cosa distinta es que de forma inconsciente los estén desarrollando.

Claro, yo me refería a eso, si desde tu posición de observación habías visto como se daba alguno de ellos.

Si, yo creo que por ejemplo la interdependencia positiva estaba.

Si, por la propia naturaleza de los retos que se proponían no?

Eso es, pero creo que no tuvieron el nivel de consciencia suficiente como para que cada cual asumiese sus responsabilidades dentro de las tareas encomendadas dentro de cada una de las sesiones y saber entender que lo que uno hacía revertía positivamente sobre los otros y viceversa. O sea creo que las dinámicas, como decía antes, y el AC ha servido para establecer unas formas de trabajo que de por si han llevado a que el alumnado acabe desarrollando esas 5 características pero no les ha permitido ser conscientes de la importancia de ellas porque creo que no tienen todavía el nivel de comprensión previo o que tienen que trabajarlo más.

Y... ejemplos contrarios, pues este alumnado que requiere de medidas excepcionales, no porque los cambios de grupo o no porque les expliques más, se ha demostrado que posteriormente se hayan implicado mejor, o sea, creo que tiene sus limitaciones en

términos de atender a la diversidad y que requiere pues de respuestas más individualizadas.

Pero bueno en líneas generales como forma de estructurar las dinámicas de las actividades ha estado bien. Y que ellos no son conscientes ni pueden verbalizar el significado de cada una de las 5 características, pues también. Ahora, que sin ser conscientes las están desarrollando y que les van a servir y que se puede empezar construyendo desde la práctica para después en cursos venideros favorecer la reflexión, pues también.

O sea, que consideras que necesitarían de más tiempo de aplicación para que se hagan conscientes.

Si, yo creo que los modelos per se no son de aplicación puntual. Creo que se les tiene que dar y que tienen que estar puestos al servicio de la enseñanza a lo largo de toda la etapa educativa.

Al final es un marco que te permite estructurar, aunque tu luego los vincules con diferentes tipos de contenidos o propuestas, pero la capacidad organizativa que te aportan y la reflexión que te aportan tiene que verse desarrollada con el tiempo. Y también para extraer conclusiones, que es lo que pasa con el MRPS y es lo que debería pasar con cualquiera de los modelos pedagógicos, y ahí es donde está la virtud.

Y está bien, porque es un 1º de la ESO y se ha empezado a trabajar y oye, al año que viene entenderán un poco más cuando se les de trabajo de este tipo.

Y por último... recuerdas que hicimos en 4 clases grupos por afinidad y en las otras 2 hicimos nosotros los grupos de manera que fueran heterogéneos ¿crees que hubo alguna diferencia entre estas 2 clases con respecto a las otras 4 o con respecto a los grupos en particular a la hora de trabajar o de llevar a cabo las sesiones?

Con los grupos de afinidad... creo que al final fue una decisión acertada, y el mantenerlos y no moverlos y que permaneciesen así revirtió en un resultado más o menos óptimo de cara al aprendizaje. Porque también eran grupos con los cuales sabíamos que romper esas afinidades y esas agrupaciones nos iba a llevar inevitablemente al no trabajo o a que muchos de los alumnos/as se inhibiesen, pudiendo tener bastante potencial a desarrollar.

Entonces pues bueno, priorizamos un poco su capacidad de desarrollo por encima de la interacción social con otros que son del grupo pero con los cuales no tienen tantos lazos.

Con los grupos en los que decidimos romper las afinidades y experimentar un poco, también eran grupos en los que de partida, en líneas generales, había bastante más cohesión que en los otros grupos. Entonces ya sabíamos que las probabilidades de éxito eran mayores, con todo y con eso, pudimos valorar que aún así, habiendo un grado de responsabilidad más alto y habiendo una cohesión mejor dentro del grupo en general y en cada una de esas personas. El hecho de romper las afinidades fue detrimento a lo mejor del posible avance de muchos de ellos/as.

Entonces, creo que respetar las afinidades siempre fue positivo, romper las afinidades y hacer grupos más heterogéneos en algunos momentos benefició y en otros fue en detrimento de muchas de las personas.

¿Dependía un poco del grupo en concreto no? Porque si que había algunos que si conseguían que las 5 claves (del AC) se dieran y otros en los que fue al revés ¿no?

Claro, hubo otros en los que fue en detrimento del normal avance de los otros. Y evidentemente pues al final se vieron perjudicados/as.

Como reflexión, pues a mi me sirve para tenerlo en cuenta de cara a años próximos. Quiero decir, pues igual si queremos empezar trabajando el AC... respetar las agrupaciones de partida que ellos hacen por grupos de afinidad, y en años venideros, cuando ya haya una mayor cohesión y conocimiento y se hayan modulado más ese tipo de conductas disruptivas que impiden el avance del grupo pues entonces romperlos nosotros (los grupos) y hacerlos más heterogéneos, porque así tendremos más garantías de éxito, la lectura que yo saco es esa.

Vamos a la parte de la convivencia, a rasgos generales, ¿como crees que afectó la intervención en el ambiente general del aula? ¿Se notó alguna mejora en el aspecto de la convivencia o entre las relaciones interpersonales de los alumnos tras la aplicación o durante la SA?

Yo creo que fue positiva, y que favoreció que el alumnado se viese forzado a socializar con gente con la cual de normal no lo hubiese hecho, y... eso a la larga y a posteriori a revertido en un mejor clima de aula, los conflictos en general pues igual se han reducido, es más agradable trabajar con el grupo-clase y también muchos de los alumnos/as han podido encontrar gente con la cual, si no le hubiésemos permitido ese espacio igual no hubiese llegado a hablar o no hubiese llegado a interactuar más allá de lo estrictamente necesario y de lo exigido en otras materias o asignaturas.

Entonces creo que es importante también promover esos espacios de encuentro para que... asumiendo que se ven forzados en un inicio... a la larga puede revertir en una mejora personal y en definitiva del grupo, porque favorece la cohesión.

En cuanto a la resolución de conflictos, ¿crees que les ha servido para resolverlos de una manera más asertiva que antes o no ha incidido especialmente en ello la SA?

Yo creo que la SA ha permitido sentar unas bases, digamos que es el camino para poder abordar los conflictos desde la asertividad, la tranquilidad, el respeto y la argumentación del diálogo... pero creo que el tiempo que las clases les aporta en este sentido es insuficiente en comparación con la contraeducación que ya por sí se reciben en otros espacios, que no tiene por qué ser a nivel educativo, si no en el uso de su tiempo libre, en función de la realidad que hay detrás de cada uno de ellos, las realidades de vida que tienen... es decir, creo que la contraeducación y esta corriente es tan fuerte, que por mucho que tu plantees una alternativa a la hora de gestionar las emociones y los conflictos no llega a ser lo suficientemente de peso como para vencer esa inercia predominante que ya de por sí les supone su vida.

Entonces... está bien, el mensaje tiene que estar, lo tienen que vivir, lo tienen que sentir, lo tienen que escuchar, tienen que intentar entender, pero para que eso se convierta en una realidad en su día a día y en una capacidad para socializar o interactuar de forma sana, necesitaría de mucho más trabajo por parte del centro educativo y sobre todo que haya una lógica de continuidad.

O sea, durante toda la etapa educativa seguir trabajando de esta forma, para que cuando salgan por lo menos que se les quede algo.

Si, y bueno creo que los modelos pedagógicos de los que hablamos no debieran ser solo de exclusiva aplicación puntual y de una materia como la EF, sino que debería hacerse extensible al resto. Y esto te lleva a la interdisciplinariedad, a trabajar de forma más globalizada.

Y para esto se requiere de espacios para la reflexión pedagógica, para el encuentro entre los docentes que compartimos equipo docente con el alumnado... en fin que requiere un poco de eso.

Y sobre todo también que las familias se vean inmersas dentro del proceso, que a su vez también tengan los recursos suficientes como para dedicar tiempo... en fin que es todo una cuestión mucho más amplia.

Claro... es todo mucho más amplio que una intervención puntual.

Claro, una intervención puntual es algo más, es algo que tiene que estar, pero nunca va a tener un carácter de incidencia transformador si no hay un apoyo fuera, o si no hay una lógica de continuidad en el resto de materias, o si no se sigue trabajando a medida que van creciendo en el resto de cursos...

O sea, como punto de inflexión no va servir, pero como punto de partida sobre el cual empezar a construir, pues puede estar bien.

Vamos terminando ya con la última parte en cuanto al diseño y la implementación de la propia SA, ¿crees que la hibridación de estos modelos de AC, MRPS, junto con la EA que también se ha visto implicada un poco con los elementos de medio natural y las carreras de orientación han funcionado? ¿Creas que han encajado bien? ¿Han sido efectivos a la hora de conseguir los objetivos planteados en un principio?

Si, yo creo que cada modelo en la medida de lo que establece se ha sabido articular con lo que aportaba o lo que nos podía aportar para hacer una propuesta bastante viable y realista, que después se ha visto que se ha podido aplicar sin excesivas modificaciones sobre el diseño inicial.

Y bueno los objetivos de aprendizaje creo que se han cumplido, en base lo que establece la legislación y en base a lo que nos propusimos también nosotros, o sea que yo creo que casan, casan bien.

Sobre todo, antes lo destacabas también, el MRPS hace incidencia sobre el AC en cuanto a la parte evaluación y demás ¿no?

O sea que un modelo favorece al otro en lo que pueda fallar.

Si, se retroalimentan, están conectados.

Si que es verdad que son modelos que están mucho menos lejos el uno del otro de lo que pueden estar otros.

Yo creo que siempre, el MRPS, en definitiva promueve el desarrollo de ciertas conductas y por tanto es un modelo más conductual, por lo tanto es mucho más transversal y aplicable a otros modelos más específicos como puede ser el EA o el de educación deportiva (ED) o cualquiera de estos, que no solo un modelo más teórico o concreto que se circunscribe solo a un bloque de contenidos.

Hibridar entre diferentes bloques de contenido es mucho más complejo que hibridar entre modelos conductuales y uno más teórico. Y ahí en ese sentido está bien, la propuesta era acertada.

Lo comentaste al principio, ¿crees que las sesiones que se han llevado a cabo eran realizables por un único docente responsable? Porque en algunos casos contábamos con el apoyo de vetlladoras o de ti mismo aunque estuvieras observando.

Esto es lo que hemos hablado muchas veces.

Yo creo que la propuesta era realista y realizable hasta un cierto punto, o sea, algunas sesiones lo han sido y otras no, es decir, los tiempos para que el alumnado se pueda

evaluar y reflexionar al respecto, repartir los roles, entenderlos, la demanda de material de muchas sesiones, la solicitud de espacios...

O sea, todo esto se ha podido vehicular porque hemos contado con ratios bajas y con más de un docente.

Entonces, es una propuesta realista y realizable siempre y cuando la ratio sea baja y se cuente con apoyos docente más allá de un único docente por clase.

¿Consideras que no es realizable por la falta de experiencia que yo tenía o en tu caso crees que habrías tenido también las mismas dificultades?

No..., yo no creo que haya sido por la falta de experiencia, yo creo que los puntos a mejorar o a reflexionar al respecto eran más bien sobre como se gestionaba el grupo-clase, sobre todo en aquellos momentos en los que se tendía a escuchar o a hablar o a intentar reflexionar con un grupo delimitado de la clase porque la propuesta así lo exigía, pero claro mientras tanto el otro grupo... pues no había control sobre él. En el caso de estar un solo docente ¿que se hubiese hecho en ese caso?

Yo creo que hubiese sido, y creo que es una propuesta mucho más realista y realizable en etapas más superiores, porque el nivel de autonomía es mayor y el nivel de responsabilidad y de madurez es mayor, entonces ahí ya hubiese dado incluso más igual las ratios.

Yo creo que el diseño era bueno, creo que era realista y realizable, pero creo que requería de que el alumnado tuviese mayor madurez y autonomía. Y eso igual en 1º de la ESO todavía no lo tienen conseguido para un solo docente.

Entonces creo que el control del grupo, así como la gestión del tiempo... en algunos momentos fue mejorable, primero por la falta de experiencia y segundo pues porque la propuesta era muy ambiciosa para lo que el alumnado podía llegar a aportar.

Y si no hubiese habido más de un docente, pues en algún momento igual el control de la clase no hubiera sido el más recomendable posible.

pero... si la propuesta es realista y es realizable, creo que si, en etapas educativas superiores para un único docente. Y es realista y realizable si se cuentan con recursos en etapas educativas más bajas como ha sido en este caso.

Porque a lo mejor yo no me he ceñido a ser un mero observador, también intervenía muchas veces, y eso hacía pues que la clase fuese bien.

Pero el diseño de partida era ambicioso, y eso lo valoro mucho y quedo contento. Creo que es una propuesta que cambiando algunos aspectos más conceptuales o de contenidos se puede aplicar perfectamente en un segundo nivel.

¿Incorporarías la SA a tu programación de aula normal en algún curso superior o en 1º de la ESO con las modificaciones que se han comentado?

Si.

O sea, ya no a lo mejor en la concreción de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje, etc. pero si que como estructura de hibridación y en cuanto a las dinámicas que busca promover: de favorecer la reflexión, favorecer también que el alumnado pueda encontrarse para hablar entre ellos, para trabajar entre ellos, para dialogar entre ellos, para hacer una serie de exposiciones, para que se enfrenten al grupo, para que verbalicen, cuenten, experimenten, se retroalimenten entre ellos...

Creo que esa estructura, que te la da la hibridación de los modelos, creo que... no es que la aplicara o que me gustaría o que la metiese en mis programaciones, es que creo que es una necesidad, debiera ser una obligación en cuanto al diseño programático.

Al final estos modelos están recomendados a nivel científico, está demostrado que sirven para favorecer y promover el aprendizaje y se tiene que trabajar a través de ellos. O sea, no tienen que ser lo único que se hace, pero sí que tenerlos en cuenta.

Entonces..., el marco hibridatorio siempre, ya lo trabajaba previamente... pero esta propuesta en concreto pues también está muy bien y me ha gustado y claro que también me va a servir de cara a años venideros, por supuesto, sin duda.

Pues hasta aquí la entrevista, muchas gracias por tu tiempo y por las aportaciones que has hecho para el presente TFM.

Anexo 5. Consentimientos informados.

Consentimiento para la entrevista con el docente titular.

ESTUDI

HIBRIDACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL, EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA EDUCACIÓN AVENTURA COMO PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Realitzat per Manuel Manrique Requerey (Estudiant del Màster en formació del professorat)

Dirigit per la Dra. Susanna Soler Prat (Professora de l'INEFC Barcelona)

El present document té per objectiu sol·licitar la seva participació en la investigació per a l'elaboració del Treball Final de Màster de Manuel Manrique Requerey (mail: manrique1999@gmail.com), dirigit per la Dra. Susanna Soler Prat de l'INEFC Barcelona en el marc del màster.

L'objectiu general d'aquesta recerca és analitzar el desarrollo y los resultados tras el diseño y aplicación de una SA basada en la hibridación de 3 modelos pedagógicos innovadores (AC, EA y MRPS) en la mejora de la convivencia escolar.

La seva tasca consisteix en participar en una entrevista, que repassa diverses variables relacionades amb l'estudi. Per tal de garantir el rigor en l'anàlisi de les dades, li sol·licitem el consentiment per gravar l'entrevista. En cas que tingui qualsevol inconvenient ens ho pot comunicar.

La seva participació és absolutament voluntària i un cop acceptada es pot retirar sempre que vulgui i sense que això impliqui cap conseqüència per vostè. Assegurem la total confidencialitat de les seves dades d'identificació i de les que s'obtinguin de l'entrevista. L'ús d'aquestes dades estarà limitat exclusivament a una finalitat científica, per tant, s'analitzaran guardant la més estricta confidencialitat. Ens pot realitzar qualsevol pregunta al respecte.

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Jo, _____, (nom i cognoms)

He llegit la informació que se m'ha proporcionat. He pogut fer preguntes sobre l'estudi. Entenc que la meua participació és voluntària. Dono el meu consentiment per a que l'entrevista pugui ser gravada. Entenc que soc lliure de revocar el meu consentiment i d'abandonar aquest projecte sense que aquesta decisió em pugui ocasionar cap perjudici.

Accepto participar en la investigació, els resultats de la qual seran estrictament utilitzats amb finalitats de recerca, garantint-se el meu anonimat.

(Signatura)

Badalona, 29 de Mayo de 2024

Cuestionario sobre la SA de medio natural.

El presente cuestionario forma parte del Trabajo Final del Màster realizado por Manuel Manrique Requerey y dirigido por la Dra. Susanna Soler Prat del INEFC Barcelona. Su objetivo es analizar el desarrollo y la aplicación de la situación de aprendizaje de medio natural llevada a cabo durante el periodo de prácticas.

Para ello, necesitamos su colaboración para tener sus respuestas a las preguntas que encontrará a continuación.

La información que nos brinde será tratada de manera confidencial, anónima y de uso exclusivamente académico. Los datos recabados serán tratados siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales en España. En ningún caso sus respuestas serán presentadas acompañadas de su nombre o de algún dato que lo identifique.

Su participación es totalmente voluntaria y puede darla por terminada en cualquier momento.

El procedimiento ético seguirá siempre los estándares propios de la Declaración de Helsinki.

La información que nos pueda brindar será de gran ayuda para el objetivo indicado al comienzo.

El tiempo estimado de duración de esta encuesta es de unos 20 minutos.

manrique1999@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



 No compartido

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

Confirmando que estoy de acuerdo con el tratamiento de los datos para el estudio en ***** base a los marcos legales señalados anteriormente.

☒ SI