



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

TRABAJO FIN DE MÁSTER

***“ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD Y APLICACIÓN DE VALORES
ÉTICO-CÍVICOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA”.***

AUTOR: D. Tomás de Jesús Gutiérrez Vinos

TUTORES: Dr. D. Félix Ortega Zurita y D. Gabriel González Valero

***Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y en Idiomas.
(Especialidad en Educación Física)***

Curso Académico: 2019/2020

ÍNDICE

1.	RESUMEN.....	4
2.	INTRODUCCIÓN.....	5
3.	JUSTIFICACIÓN.....	7
4.	OBJETIVOS.....	8
5.	FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.....	9
5.1	Diversidad cultural en la educación.....	11
5.1.1	Importancia del docente en el proceso socializador.....	13
5.2	Moralidad y valores ético-cívicos en los jóvenes.....	19
5.2.1	La empatía y su rol en el funcionamiento emocional y social en jóvenes.....	22
5.3	El aprendizaje cooperativo como metodología de formación, definición y componentes principales.....	24
5.3.1	La cohesión grupal en el aula.....	30
6.	PROYECCIÓN DIDÁCTICA.....	32
6.1	Contextualización del centro escolar	32
6.2	Características del centro.....	33
6.3	Competencias básicas.....	34
6.4	Objetivos de la Unidad Didáctica.....	35
6.4.1	Objetivos de etapa.....	35
6.4.2	Objetivos de área.....	36
6.4.3	Objetivos didácticos.....	40
6.5	Contenidos.....	41
6.6	Metodología.....	43
6.6.1	Implementación de la diversidad cultural y valores ético-cívicos en el aula.....	44
6.7	Recursos del docente; Material a disposición de uso.....	45
6.8	Atención a la diversidad.....	46
6.9 y 6.10	Temporalización y Horario.....	47
7	Sesiones.....	48
7.1	Desarrollo de las sesiones.....	49
7.2	Evaluación.....	60
8	Conclusión.....	61
9	Bibliografía.....	62
10	Anexos.....	67

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1:	La educación intercultural en secundaria. (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999).....	14
TABLA 2:	Relación entre objetivos de etapa, materia y criterios de evaluación correspondientes.....	38
TABLA 3:	Relación entre las Competencias básicas de la U.D, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje.....	40
TABLA 4:	Correspondencia entre objetivos de área, objetivos de etapa y objetivos didácticos.....	41
TABLA 5:	Desarrollo de contenidos asociados a la Unidad Didáctica.....	42
TABLAS 6 y 7:	Temporalización y Horario lectivo 2ºA.....	47
TABLA 8:	Vinculación de estándares de aprendizaje e instrumentos de evaluación.....	47
TABLA 9:	Escala de observación.....	60
TABLA 10:	Lista de control.....	67
TABLA 11:	Rúbrica.....	68

1. RESUMEN

Es un hecho extendido que, la mayoría de la población comparte la idea de que la escuela refleja fielmente la realidad social, destacando el carácter multiétnico y multicultural que atesora en la actualidad, y que puede llevar a plantear conflictos sociales entre culturas, provocando cierta desintegración de las minorías poblacionales. Es por ello que desde el ámbito académico se busquen soluciones para paliar esta lacra, a través de una enseñanza intercultural, donde se favorezca la empatía y la igualdad, entre otros valores fundamentales para crear una buena convivencia en el alumnado con diferencias culturales, gracias a la incorporación de contenido específico en una Unidad Didáctica dedicada al descubrimiento de juegos tradicionales de culturas de todo el mundo, generando de esta forma una apertura en la perspectiva social que tienen los jóvenes estudiantes y también originando interés y curiosidad, siendo estos dos, pilares básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

It is a widespread fact that the majority of the population shares the idea that the school faithfully reflects social reality, highlighting the multi-ethnic and multicultural character that it possesses today, and which can lead to social conflicts between cultures, causing a certain disintegration of the population minorities. That is why from the academic field solutions are sought to alleviate this scourge, through an intercultural teaching, where empathy and equality are favoured, among other fundamental values to create a good coexistence in the students with cultural differences, thanks to the incorporation of specific content in a Didactic Unit dedicated to the discovery of traditional games of cultures from all over the world, generating in this way an opening in the social perspective that the young students have and also originating interest and curiosity, being these two, basic pillars in the teaching-learning process.

PALABRAS CLAVE: multiculturalidad, educación, valores, multiétnico, intercultural, juegos tradicionales.

KEY WORDS: multiculturalism, education, values, multiethnic, intercultural, traditional games

2. INTRODUCCIÓN

Actualmente, dentro de la sociedad en la que nos encontramos, se han ido sucediendo cambios sustanciales en ámbitos de diversa índole, algunos de ellos muy notorios a nivel económico, cultural o religioso. Sin embargo, la profunda transformación que se está produciendo a nivel social e ideológico, en pro del avance hacia una nueva realidad, adaptada a los tiempos de globalización que se viven y en la que confluyen todas las culturas y todos los idearios, se hace muy notable, sobretodo en temas que siempre han generado discusión, haciendo hincapié en aquellos vinculados al área educativa en este caso.

Uno de los más relevantes que pueden darse dentro del ámbito académico, está asociado a la existencia de un alumnado muy heterogéneo, en el que se pueden encontrar alumnos de distintas procedencias, con sus respectivas costumbres y comportamientos propios, en contraste con los alumnos naturales de dicha población.

Este hecho, en principio, no tendría que suponer ningún contratiempo, pero en numerosas ocasiones, este tema deriva en la presentación de una población multicultural como algo problemático (García, Rubio y Bouachra, 2008), y que siguiendo a Campoy (2006), acaba encaminándose hacia la calificación generalizada de la población inmigrante como altamente conflictiva, cuyas consecuencias en el ámbito escolar pueden trascender en discriminación, exclusión social e incluso episodios de racismo.

Es por ello, que se puede hacer uso como herramienta de la práctica deportiva y la Educación Física ya que, como afirma Sánchez (2010), juegan un importante papel social, resultando ser un campo que favorece la integración social y participación de la población inmigrante, en adición a estas características, Essomba (2004) expresa que dichas actividades poseen un valor intrínseco para el desarrollo de prácticas interculturales, siendo capaces de generar un escenario igualitario por encima de las características étnicas y culturales

Otro de los problemas que se abordan en la educación, es la ausencia en determinadas ocasiones de valores éticos fundamentales dentro del estudiantado, como la empatía con los demás, la honradez con el trabajo realizado, la solidaridad a la hora de cooperar con los compañeros o el concepto de igualdad, los cuales son indispensables para lograr una buena convivencia y una formación integral como persona lo más óptima posible.

Estas carencias se ven expuestas por Hofstede (1980, 1991), en sus estudios sobre las dimensiones del individualismo-colectivismo, en el que afirma que la cultura puede explicar actitudes éticas tanto positivas como negativas con lógica, ya que dichas actitudes son parte del estilo de vida de un grupo social definido, teniendo como

ejemplo concreto el nivel y la naturaleza de la religiosidad, los cuales también parecerían explicar racionalmente algunas actitudes éticas.

Por otro lado, las recompensas de trabajo altruista que incluyen la motivación para ayudar a otros y a la sociedad a través del trabajo, se ven influenciados por los cambios en los rasgos de personalidad hacia un mayor énfasis en el individuo que en el grupo, (Twenge, 2006) e incluso el narcisismo que se acentúa en las nuevas generaciones, está asociado con problemas en las relaciones cercanas según Campbell (1999), desarrollando en definitiva menos interés en este tipo de actividades sociales.

En lo relativo al proceso de aprendizaje que se desempeña en el área de la Educación Física suele tener varios enfoques, dependiendo de las necesidades del centro o del alumnado. Trabajando de una manera más tradicional siguiendo a Hoffman (1971), se fomenta una transmisión más directa del mensaje, una mayor eficiencia en la organización sin dar lugar a confusiones, una disciplina y grado de control sobre el alumnado superior y un análisis más exhaustivo y focalizado en la técnica.

Sin embargo, por medio del estudio realizado por Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso, (2015) se demuestra que promoviendo un modelo de educación deportiva, se consiguen resultados más eficaces en el apartado motivacional y de actitud que con el método tradicional, ya que se ven implementadas las interacciones más fructíferas de metas de logro y sociales entre los estudiantes, permitiendo satisfacer mejor sus necesidades psicológicas y promoviendo las dimensiones de deportividad apoyándose principalmente en el aprendizaje cooperativo, basado en la necesidad del alumno de colaborar con otros y viceversa, buscando poder alcanzar los objetivos marcados mediante el trabajo en equipo por un bien común, mejorando además de su propio aprendizaje, el de los demás componentes del grupo de forma simultánea (Saborit y Hernández, 2009).

3. JUSTIFICACIÓN

La decisión que me ha llevado a la realización de este trabajo de fin de máster ha sido la de analizar el estado de la cuestión actual en el que se encuentra la atención a la multiculturalidad y la aplicación de valores de carácter ético-cívicos en las aulas, y proporcionar mediante una búsqueda de información y un razonamiento lógico sobre éstas, las posibles intervenciones que podrían ser desarrolladas, intentando aportar la mayor cantidad de soluciones posibles a las diferentes y complejas situaciones que se pueden dar dentro de esta temática a nivel escolar, mediante su introducción en una unidad didáctica específica.

Desde mi experiencia a nivel de alumno y docente y la situaciones que he podido vivenciar, siempre he tenido especial interés en la falta de valores fundamentales para una formación personal íntegra y su utilización acorde a lo que precisen las circunstancias, que puede apreciarse en ciertos jóvenes con respecto a compañeros y profesores, yendo en aumento con el paso de los años, y que se deben a multitud de causas, desde un carácter más extrínseco, como podría ser una falta de atención familiar o el padecimiento de un trato despectivo por parte de sus compañeros, hasta otros de índole intrínseca, que normalmente suelen producirse por problemas en la autoestima, la confianza en uno mismo o la necesidad de intentar sobresalir del resto empleando cualquier comportamiento que se necesario (estatus social).

Estos problemas que se dan en los chicos/as de edades adolescentes predominantemente, vienen provocados de cierta manera por la mentalidad general de una sociedad individualista y competitiva, en la que no importan los medios usados para conseguir el objetivo, perjudicando de ésta forma a las nuevas generaciones, y que provoca consecuencias negativas como el egocentrismo o la falta de empatía con las situaciones ajenas.

Las actitudes que derivan de estos valores, cada vez tienen menos cabida en un mundo globalizado y diversificado, en el que como se puede apreciar con la situación de pandemia que estamos viviendo, la cooperación y el trabajo como conjunto es vital para poder superar las adversidades que se plantean como sociedad e indirectamente como individuos independientes, unificando a todas la personas, independientemente de sus diferencias culturales, religiosas o de raza, en la búsqueda de un bienestar común.

Por último, se va a puntualizar la importancia de la Educación Física en el desarrollo de estos aspectos, ya que en esta asignatura, se crea el ambiente adecuado para impulsar y trabajar por medio de las actividades deportivas, valores que repercutan positivamente en el alumnado, y ayuden a que el día de mañana puedan sentirse más adaptados a la dinámica social.

4. OBJETIVOS

- OBJETIVO GENERAL

- Indagar e investigar sobre la bibliografía actual, en referencia a la importancia que requiere la atención a la multiculturalidad y la transmisión de valores éticos y cívicos fundamentales para la convivencia, desentrañándose su alcance en la actividad diaria de un sujeto en edad escolar, para poder determinar la posible incidencia de las carencias en esta temática sobre su rendimiento académico.

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Revisar el nivel cognoscitivo alcanzado sobre los diversos aspectos relacionados con la educación multicultural e intercultural y la educación en valores.
2. Determinar el nivel de afección en edad escolar de estos parámetros, para los alumnos que cumplen con la característica de pertenencia a otra cultura no predominante en la población.
3. Investigar la relevancia que presentan los valores éticos y cívicos básicos en la educación y la formación integral del alumnado como persona.
4. Analizar la interacción que se produce entre compañeros de clase al aplicar métodos de trabajo cooperativos e integradores en la clase de Educación Física.

5. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.

El tema implementado en este trabajo está enfocado hacia una problemática actual dentro del ámbito educativo, bifurcándose en dos ramas concretas, por un lado, se afronta la nueva realidad que encontramos en nuestra sociedad, en la que existe una diversidad cada vez mayor, y por lo tanto, el alumnado al que nos enfrentamos puede presentar características particulares, debido a este hecho, se focaliza la investigación en la convivencia de distintas culturas dentro de un aula y unos mismos contenidos de Educación Física en este caso a desempeñar, por medio del uso de esta asignatura a modo de herramienta eficaz para el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes.

Los aspectos interculturales de la educación se han convertido recientemente en el centro del debate académico, destacando como una de las tendencias más aceptadas, la creencia en la necesidad de un diálogo entre los miembros de las diferentes culturas para crear una ciudadanía común basada en normas democráticas. (Cuevas, 2008)

Los movimientos migratorios, según Castles (2010) se pueden vincular con multitud de fines diferentes, siendo los más frecuentes los motivos de estudio, promoción profesional, matrimonio, jubilación o de aspiración a una mejora en el estilo de vida, están adquiriendo una mayor importancia, por lo que se considera que las antiguas ideas sobre la migración ya no son pertinentes.

Por lo tanto, se hace evidente el entrar en una posible consideración de la relación entre la migración y el cambio social, como expone Portes (2010), indicando que la migración es, puede producir un cambio sustancial, generando transformaciones tanto en las sociedades emisoras, como en las receptoras.

Considerando este hecho como un importante conductor de modificaciones, la migración internacional se alza como una consecuencia de un conjunto diverso de causas, tanto en el país de origen como en el de acogida y que Portes (2010) desarrolla, concluyendo en primer lugar, que la jerarquía entre los diferentes componentes de la cultura y la estructura social implica que los factores que afectan a los niveles más profundos de la sociedad, tengan repercusiones más significativas, susceptibles a crear cambios más notorios que aquellos factores menos relevantes que afectan a la estructura social desde una perspectiva más superficial.

Estos factores destacados, tienen el potencial para transformar el sistema de valores operante en el territorio receptor, obteniendo mayor implicación y alcance en las decisiones gubernamentales, como puede ser la elaboración de un decreto o nueva normativa nacional, llegando incluso a modificar el plan de estudios en las instituciones públicas de enseñanza.

En segundo lugar, las instituciones ponen de manifiesto los procesos de cambio a niveles más profundos al representar de forma directa y visible, los arreglos de poder, clases sociales, valores y repertorios de habilidades.

Y por último, imagen principal de las organizaciones sociales, las instituciones están en constante contacto con la realidad, de modo que, si los ocupantes de los roles se rigen por normas institucionalizadas, sus acciones e interacciones también afectan a esas normas y a menudo modifican su carácter.

Este choque dialéctico entre las normas institucionalizadas y las organizaciones que rigen el problema, se produce en la superficie de la vida social y tiende a producir cambios continuos que van incrementándose con el tiempo, siendo el cambio social, a este nivel, prácticamente inapreciable (Portes, 2010).

Sin embargo, si nos centramos exclusivamente en estos cambios y en otros que se producen a nivel meramente superficial, se descuida la estabilidad continua de los elementos básicos de la cultura y la estructura social, bastante alejados de ese nivel y mucho más resistentes al cambio.

Dentro de un marco internacional, los movimientos migratorios y los cambios sociales que se están produciendo de forma ininterrumpida, han afectado profundamente en los últimos años la estructura de la sociedad europea y, más concretamente, a la española. Estos cambios en la sociedad actual española pueden verse reflejados en el siguiente gráfico.

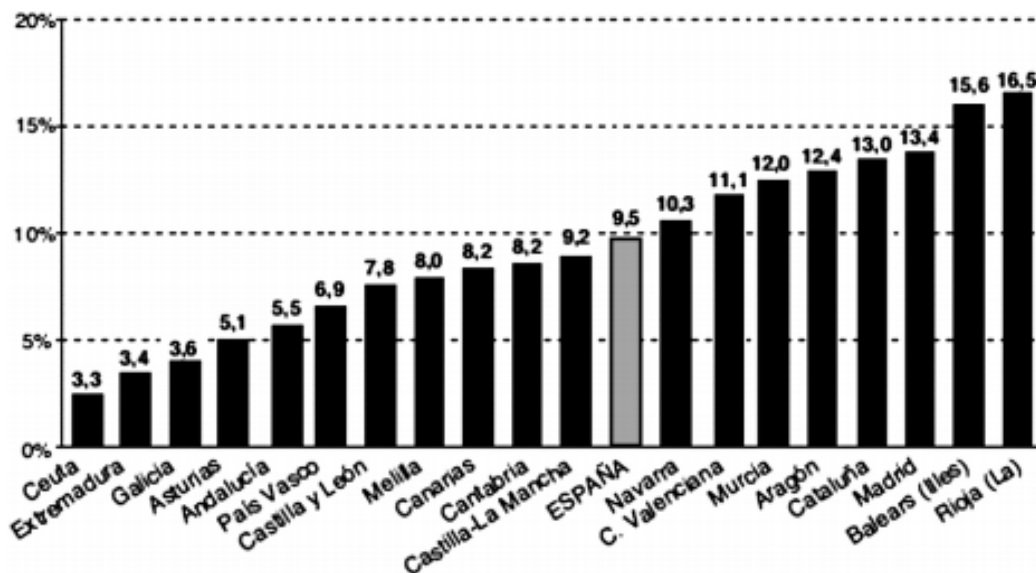


Gráfico 1. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnos escolarizados en cada comunidad autónoma española, situado en el curso 2010-2011. Fuente: Ministerio Educación (2011). Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011.

Por otro lado, también se hace énfasis en la escasez de valores cívicos adquiridos por los más jóvenes en algunos casos y situaciones concretas, que se desarrollará a lo largo de este trabajo, los cuales son fundamentales para mejorar la convivencia, el respeto por los demás, la tolerancia ante las diferencias que existen entre las personas, dentro del sentido común, o la empatía y el diálogo necesarios para abordar problemas diarios, tanto individuales como colectivos.

Tras la contextualización de la asignatura en relación al tema escogido, se expone a continuación el desarrollo de la investigación sobre la bibliografía existente en lo relativo a la atención hacia la diversidad cultural y aplicación de valores ético-cívicos en el aula de educación física.

5.1. Diversidad cultural en la educación.

En los últimos años, los efectos de la diversidad étnica y cultural en la cohesión social ha sido un tema candente en los círculos académicos o tema de debate público, para mayor concreción, en todo lo relacionado con el área educativa, ya que, como enuncian Kaufmann y Goodwin (2018), la educación y la edad son dos de los predictores más resaltables de las actitudes que se producen hacia la inmigración y la diversidad contextual.

En el primero de los aspectos, se estima que existe cierta probabilidad de que los grupos que presenten un nivel superior de tolerancia y riqueza cognitiva, acaben reemplazando a sus homólogos menos tolerantes y formados, aunque por otro lado, según Janmaat y Keating (2017), la educación también puede reflejar efectos de autoselección o de clasificación, en cuyo caso el aumento de los niveles de educación agregados puede tener escasos efectos en las actitudes predominantes en la población. Mientras que, en lo relativo a la edad, el envejecimiento de la población repercute en las preferencias de la población a acogerse con más ahínco a las memorias demográficas relativamente homogéneas previas al apogeo de la inmigración.

En un ámbito más generalizado en lo que a la sociedad se refiere, el estudio realizado por Putnam (2007), muestra que uno de los indicadores más comunes en la cohesión social, como es la confianza en otras personas, se ven reducidos en comunidades con una mayor diversidad.

De cierto modo, esto se debe a la falta de asimilación de actos culturales y costumbres nativas como propios por parte de las personas pertenecientes a otros lugares, los cuales sienten que si asumen esos comportamientos, estarían perdiendo parte de su identidad y valores adquiridos en su lugar de origen.

Como consecuencia de estas conductas, se crea una perspectiva general conflictiva entorno a la diversidad cultural y la convivencia, pasando a una visión de competición intergrupala que produce una sensación de amenaza al estatus social y económico, además del de la pérdida de la identidad del grupo nativo de la zona específica (Duckitt, 2003).

En lo relativo a esta problemática, nace el concepto de interculturalidad, que predica la interacción entre las diferentes culturas coexistentes en esa población dentro de unos parámetros iguales para ambos. Esas condiciones se dan de manera inmejorable en las escuelas, más concretamente en la asignatura de Educación Física, convirtiéndose así en entornos privilegiados para el desarrollo de esta interacción, con el objetivo de extrapolarlo fuera del ámbito académico a la vida cotidiana, ya que como nos expone Contreras (2002), *“El deporte es un lugar de encuentro para extremos divergentes y un universo de referencias comunes para portadores de distintas culturas”*.

Las clases de Educación Física, enfatizando en lo propuesto por Pettigrew y Tropp (2006), nos proporcionan situaciones a largo plazo que implican un contacto inevitable, creando así un mayor efecto positivo del contacto en las relaciones intergrupales, en segundo lugar, es bastante probable que el contacto entre los diferentes grupos étnicos sea entre individuos de igual condición y esta interacción goza de apoyo institucional en el sentido de que los instrumentos que trabajan para buscar la igualdad de condición, como el rastreo y la agrupación de capacidades, se utilizan de manera muy limitada en las escuelas, también es probable que el contacto en la escuela primaria implique algún elemento de cooperación intergrupala común, que en algunos casos también suele coincidir con la búsqueda de un objetivo superior, tomando ejemplos, cuando trabajan juntos en proyectos de grupo en clase o cuando comparten el mismo equipo dentro de las actividades de clase, y por último, al tratarse de estudiantes, cuanto más jóvenes sean, es más improbable que exhiban prejuicios de naturaleza más profunda, pudiendo intensificar también el posible impacto positivo del contacto interétnico en la confianza de los alumnos que conforman la clase.

Sin embargo, la utilización de actividades deportivas para fines sociales y de integración entre los diferentes tipos de población no solo se aborda desde un punto de vista en el que favorezca la interacción entre ellos, sino que también existe otra vertiente en la que se puntualizan los efectos negativos que podría generar un uso incorrecto de éste, disminuyendo en gran medida su condición inclusiva e integradora, como exponen Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli y Sánchez (2013), indicando que el gran potencial como agente socializador de todo aquello vinculado al deporte, puede perderse si no se desarrolla en un contexto y ambiente adecuados, en los que se suscite una actitud de respeto y tolerancia ante el “diferente”, ya que por lo general, los jóvenes inmigrantes son menos similares a sus pares en términos socioeconómicos, además de su condición de inmigrante, que tiene como principales consecuencias la

comparación social y los procesos de clasificación, que contribuyen a reducir los niveles de integración social de este colectivo en el entorno escolar.

Dentro del contexto de la actividad física, en consonancia con lo propuesto en el estudio de Kouli y Papaioannou (2009), en el que se examinó la relación entre los objetivos de logro y el aura motivacional en las clases de educación física con diversidad cultural en los estudiantes de secundaria, se llega a la conclusión de que la orientación a las tareas y el clima de clase no competitivo, sino enfocado al aspecto del aprendizaje, estaban positivamente relacionados con la pertenencia étnica y la asimilación cultural, que son a su vez atributos estrechamente vinculados a la integración.

Sin embargo, la orientación hacia el ego y un ambiente de clase focalizado al rendimiento, estaban directamente relacionados con sentimientos de marginalidad y falta de interacción, desembocando probablemente en el uso general de las normas de evaluación según el contexto y los ámbitos de acción, considerando así la otra cultura como una norma de referencia al compararla con la suya propia, por lo tanto La auto percepción de los individuos orientados al ego aumenta cuando establecen que su cultura es superior a la de los demás, provocando desconfianza, tensión e incluso desconsideraciones hacia los compañeros que no compartan esas raíces (Papaioannou, 2006).

Por el contrario, los alumnos que se centran en la orientación a la tarea, consideran a los demás como posibles colaboradores que pueden contribuir al desarrollo de sus competencias, siendo este enfoque también, el que facilite la adopción de estrategias de autorregulación, como la integración de las opiniones propias con las de los demás, la cooperación o las relaciones sociales de adaptación con los compañeros, todo ello a través de un medio multicultural, que implica aspectos como la comprensión y el respeto mutuo de los valores y costumbres de otras culturas.

En definitiva, la promoción de las clases de educación física orientadas al aprendizaje y la disminución de la evaluación social, pueden facilitar los objetivos de la educación intercultural, creando un clima de motivación apropiado para la integración en armonía del logro de las metas fijadas en la asignatura y las buenas relaciones sociales entre individuos de diferentes orígenes étnicos, que se consideran valores implícitos del deporte en la mayor parte del mundo moderno. (Sparks y Verner, 1995).

5.1.1. Importancia del docente en el proceso socializador.

Para conseguir el objetivo de incorporar y normalizar la variedad cultural que se encuentra hoy día en el alumnado que ocupa nuestras aulas, se han de seguir ciertas pautas sobre las que se construya un método de actuación en consonancia a la

propuesta de un ambiente adecuado para el desarrollo de las capacidades que doten a los alumnos de una mayor capacidad crítica, espíritu de compañerismo, solidaridad y empatía con los demás y sus condiciones singulares de cualquier tipo. A modo de ejemplo, se puede visualizar una propuesta de actuación a través de la siguiente tabla.

Tabla 1. La educación intercultural en secundaria. (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999)

Ámbitos	Cambios que se van incorporando
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar objetivos con una clara referencia a la diversidad multicultural de nuestra sociedad. • En los objetivos, se reconoce al tiempo, la diversidad real y las semejanzas e interdependencia entre los seres humanos, desde una perspectiva mundial. • Comienza a afirmarse la necesidad de desarrollar la conciencia de identidad europea para asumir y superar los problemas nacionales • Se inicia la expresión de algunos valores que conducen a una educación para la ciudadanía y la responsabilidad social.
CONTENIDO CURRICULAR	<p>- Se ofrecen algunas alternativas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimiento del currículum con módulos específicos de otras culturas o créditos variables que tratan temas como la ciudadanía europea, el desarrollo de la identidad cultural etc. • Trabajar la interculturalidad como eje transversal en todas las materias.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis (al menos teórico) en el aprendizaje cooperativo, clave en la adquisición de valores y actitudes que nos permiten vivir o trabajar juntos. • Metodología centrada en el alumnado, partiendo de sus necesidades e intereses y dándole amplia participación en su propio aprendizaje. La enseñanza individualizada y la adaptación curricular se consideran estrategias complementarias. • Uso frecuente de dinámicas de valores, orientadas al descubrimiento de los propios estereotipos o prejuicios y lucha contra la injusticia y la discriminación.
MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se acentúa la motivación para el aprendizaje que debe hacerse desde los propios parámetros culturales del alumnado
NUEVAS TECNOLOGÍAS	<ul style="list-style-type: none"> • Su uso en los centros educativos, permite abrir el conocimiento a espacios cada vez más amplios, facilitando el intercambio con otros colectivos y culturas

EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Queda definida desde una corriente formativa más global y con una referencia más clara a capacidades y actitudes, nos sólo a contenidos. • Sigue siendo una asignatura pendiente en relación a su flexibilidad para incorporarse en los procesos de diversidad cultural.
ACCIÓN TUTORIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Se vincula esta etapa no sólo a cuestiones relativas a la orientación de los estudios o la preparación para la toma de decisiones, sino a aspectos relativos a la identidad personal y cultural del alumnado. • La superación de conflictos de origen cultural ha adquirido especial relevancia, dentro de un tema destacado en la educación secundaria actual como es la disciplina.

Siguiendo este fin, también encontramos apoyo en lo propuesto por Banks (1997), que indica que a través de una correcta integración del contenido impartido, se podría realizar un análisis sobre el uso que hace del mismo el personal docente, ejemplificando temas mediante la inclusión de una amplia variedad de culturas para dilucidar y exponer las diferentes nociones y fundamentos dentro de la asignatura. Además, también se le otorga importancia proceso de construcción cognoscitivo, a partir del análisis metodológico y las tareas que utilizan los docentes para apoyar al alumnado en el desarrollo de su razonamiento, pensamiento o métodos de investigación entre otros, dentro de la temática de la materia de educación física en cuestión y el grado de incidencia en cuanto a las posiciones raciales, de nivel étnico o de pertenencia a una clase social.

Por otro lado, se hace hincapié de igual modo en la necesaria disminución del prejuicio en este caso, realizando un análisis de los comportamientos raciales que se producen en el alumnado y las posibles tácticas usadas por el profesor para contribuir en la progresión individual del alumno de cara al desarrollo de actitudes y valores más plurales y abiertos de cara a la sociedad actual.

A nivel pedagógico, focalizado en la igualdad de trato y oportunidades en el aula, se busca la indagación de la variabilidad y habituaciones que debe desempeñar el personal docente para favorecer la obtención del logro académico por parte del estudiantado perteneciente a diversas culturas, etnias o géneros.

Para ello, en consonancia con Bartolomé (1999), se pueden distinguir cinco enfoques elaborados específicamente para la educación en un ambiente multicultural, los cuales están a su vez integrados por diferentes modelos y programas, como se expone a continuación.

➤ ENFOQUE HACIA LA AFIRMACIÓN HEGEMÓNICA DE LA CULTURA DEL PAÍS DE ACOGIDA.

Este enfoque se compone de tres modelos definidos; asimilacionista, compensatorio y segregacionista.

En referencia al modelo asimilacionista, propone que el alumnado perteneciente a una minoría de carácter étnico, ingrese dentro de la dinámica escolar sin considerar en ningún momento las singularidades a nivel cultural que presente éste, implementando a su vez un programa que ayude a un rápido aprendizaje y mejora de sus capacidades lingüísticas conforme al país en el que se encuentre.

El modelo compensatorio, expresa que dichas singularidades presentadas por los sujetos con una identidad cultural diferente, actúan a modo de obstáculo para poder alcanzar los objetivos correspondientes a su nivel dentro del ámbito académico, por lo que urge la necesidad de generar un apoyo al alumnado que presente estas dificultades de manera compensatoria a través de la puesta en práctica de dos programas. El primero de ellos, es planteado como un programa de educación compensatoria, trabajando y enfatizando sobre los aspectos donde el sujeto presente un mayor grado de dificultad. El segundo programa se centra en el apoyo para aprender y dominar la lengua del país de admisión siempre desde una perspectiva auxiliar.

Por último, el modelo segregacionista manifiesta que como integrantes de una sociedad cada vez más fraccionada, se derivan a otros centros dedicados particularmente a éstas minorías, privándolos de acceso al sistema educativo imperante en el territorio en cuestión, planteando como programa de actuación, la creación de escuelas para separar a la población inmigrante marginada.

➤ ENFOQUE HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA PLURALIDAD DE CULTURAS EN ASPECTOS PARCIALES O GLOBALES DENTRO DEL MARCO ESCOLAR.

Este enfoque está compuesto por dos modelos diferentes, el modelo de currículum multicultural y el modelo de pluralismo cultural.

El modelo de currículum multicultural se basa en una transformación ya sea fragmentada o completa del currículum escolar, mediante la adición de temas relacionados con la diversidad cultural.

El primero de los programas que ofrece esta visión sobre la educación multicultural, es el llamado currículum auditivo, el cual se fundamenta en la inclusión de contenidos de un carácter étnico marcado sin realizar posteriormente una revisión global del currículum. Otro programa propuesto es el infusionista, que

aborda la variedad cultural a través de un eje transversal. Y por último, se encuentra el programa denominado de transición, en el cual se da importancia a la lengua materna del sujeto de cara a la enseñanza de la lengua predominante en el país receptor.

El segundo modelo se conoce como pluralismo cultural, basado en otorgar relevancia al derecho de éstas minorías de expresarse libremente conforme a su cultura y costumbres dentro del ámbito académico, a través de una propuesta de segregación de los grupos con distintas cualidades en diversas instituciones educativas o mediante la adaptación curricular acorde a estas diferencias existentes.

Para ello, se han desarrollado dos programas concretos como son, por un lado el establecimiento de centros escolares dedicados a estos grupos reducidos y la preservación de su identidad cultural, y por otro lado, la implantación de un programa dedicado al mantenimiento de su lengua de nacimiento durante su período de estudios, de manera conjunta con la lengua de la cultura predominante del lugar.

➤ ENFOQUE HACIA UNA OPCIÓN INTERCULTURAL BASADA EN LA SIMETRÍA CULTURAL.

Está constituido por tres modelos, siendo éstos la orientación multicultural, la educación no racista o el intercultural.

La orientación multicultural radica en el vínculo existente entre la orientación que escoja el sujeto individualmente y sus raíces culturales, ofreciendo como programa para potenciar esta relación, uno basado en el trabajo y el desarrollo de las características típicas de la cultura o la etnia a la que pertenece.

La educación no racista, que enfatiza la necesidad de no traspasar conocimientos, actitudes e ideas de índole racista, sin incidir en ninguna ideología concreta.

Para finalizar, el modelo intercultural se fundamenta en el respeto hacia la variedad de culturas que pueden darse dentro de un mismo ambiente, y ensalza la comunicación y el intercambio de conocimiento entre las diferentes formas de entender la vida y costumbres típicas, sobresaliendo la aplicación de valores como la solidaridad, la tolerancia entre “diferentes”. Dentro de este modelo y con el fin de cumplir estos objetivos, se proponen varios programas, como por ejemplo, uno dedicado al trato y las relaciones humanas que se producen dentro del ámbito escolar, otro programa desarrollado estaría relacionado con la valoración positiva de la diversidad cultural y sus beneficios en la sociedad, y por último, un programa

más orientado al tema lingüístico, por medio del estudio de diferentes lenguas para ampliar la perspectiva y mejorar la visión sobre otras culturas.

➤ ENFOQUE HACIA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA, LUCHANDO CONTRA LA ASIMETRÍA CULTURAL, SOCIAL Y POLÍTICA.

Este apartado está compuesto por tres modelos, el modelo holístico de Banks, el modelo antirracista y el modelo radical.

El modelo holístico de Banks engloba un concepto de la educación intercultural desde un punto de vista meramente institucional, añadiendo a su vez otros componentes con la intención de crear una idea de denuncia y lucha frente a los episodios de racismo y discriminación que pudieran darse.

En cuanto al modelo antirracista, proclama que el racismo es un problema arraigado en la sociedad, y ofrece una óptica diferente en la búsqueda de una concienciación generalizada a través de la formación y el apoyo a los docentes pertenecientes a estas minorías.

Finalmente, el modelo radical es aquel que prioriza una concienciación focalizada en las minorías que padecen discriminación, buscando la asociación de los procesos políticos, organizativos y educativos, presentando un programa destinado a la educación en estos aspectos de la población adulta.

➤ ENFOQUE GLOBAL, INCLUYENDO LA OPCIÓN INTERCULTURAL Y LA LUCHA CONTRA TODO TIPO DE DISCRIMINACIÓN.

Éste último enfoque, consta de un solo modelo, el cual es la realización de un proyecto educativo global que predica la promoción y el valor fundamental tanto de la igualdad como de la diversidad cultural, por medio de instruir a la población dirigiendo a ésta hacia un modelo de sociedad multicultural. Para ello, se expone en este caso un programa con la educación como eje principal, centrado en trabajar la responsabilidad colectiva de todos los individuos que conforman la sociedad.

Por todo lo mencionado con anterioridad, se debe considerar seriamente la importancia que adquiere la cultura escolar y su estructura social, que hace posible que se conceptualice la escuela como un sistema social que está por encima de los elementos que lo conforman, como el currículum, los materiales de enseñanza, las actitudes o la percepción del profesorado entre otros. Por lo tanto, aunque se puede incidir con más ahínco en un sólo elemento de dicho sistema, las otras partes que lo

forman también tienen que atenderse para mantener la efectividad del sistema a nivel social.

5.2. Moralidad y valores ético-cívicos en los jóvenes.

La sociedad actual de globalización y pluriculturalidad de la que formamos parte, empuja al impulso de unos valores y comportamientos comunes que faciliten la convivencia entre las diversas culturas que conforman una población. Es por ello, que la importancia de las relaciones que se dan en el ámbito escolar, son un factor indicador directo de la calidad educativa que se imparte y la eficacia que presenta el sistema educativo.

Sin embargo, siguiendo a García Correa (2005), se puede observar que a lo largo de la última década, se ha producido un aumento en los problemas derivados de la convivencia y la indisciplina escolar, además de la preocupación que genera la aparición de comportamientos incívicos como la violencia tanto verbal como física o las agresiones, que son causantes principales del descontrol en el aula, siendo un hecho cada vez más frecuente en las sociedades occidentales.

De ahí que García Correa (2005), incida en la relevancia de crear un buen ambiente en el aula, haciendo hincapié en aspectos como el respeto, la disciplina y la tolerancia, como pilares básicos de la coexistencia, a fin de conseguir los objetivos que se persiguen en el ámbito educativo dentro de esta temática, y promoviendo a través de éste los valores y actitudes adecuados para ayudar a la comprensión por parte de los jóvenes de que existe un orden moral definido en la sociedad de convivencia, por medio de hacer visible la notoriedad de aspectos éticos como la responsabilidad, o de índole moral como la capacidad autocontrol y autonomía de cada individuo.

La escuela como institución, tiene como misión principal la capacitación y apoyo al alumnado en su desarrollo integral como ser humano, para conseguir este objetivo, se ha de priorizar la incorporación de la mayor cantidad de conocimientos posibles y su posterior asimilación, incentivando y propulsando los valores sobre los que se fundamenta la sociedad democrática actual, llamando al estudiantado a la realización de reflexiones críticas y búsqueda de significación de conceptos clave como pueden ser la propia democracia, la participación activa en las decisiones sociales, el derecho a la libertad y el respeto por la que poseen los demás, la solidaridad y su importancia a la hora de ayudar a otras personas que lo precisen o la práctica de un comportamiento acorde a las normas ciudadanas entre otros. (González, Catalán, y Lara, 2011)

Para alcanzar este propósito, González et al. (2011) ponen en valor el desarrollo de los procesos comportamentales que favorezcan la mejora de la competencia social y cívica en el área académica, formada por valores indispensables para la convivencia como la

tolerancia, el diálogo, la empatía con las situaciones ajenas o la defensa de los derechos humanos.

En consonancia con lo comentado con anterioridad, se comprende que, dentro de un contexto global, estos sistemas e instituciones de enseñanza hayan experimentado numerosas transformaciones por los cambios demográficos, los trastornos sociales y las exigencias de igualdad de derechos a nivel global. Hoy en día, en un mundo cada vez más interconectado, la escuela es el centro de la búsqueda continua de la coexistencia en sociedades multiétnicas y multiculturales. (Gallagher, 2010)

La coexistencia en contextos escolares según De la Fuente, Peralta, y Sánchez (2006) comprende un área comportamental de muy amplio repertorio, que va desde los comportamientos mejor adaptados, en línea con lo que se presupone de los estudiantes en la vida escolar y social, hasta comportamientos de naturaleza opuesta, incluyendo los más graves, dándose conductas de inadaptación, también con una gran variedad de formas procedimentales con una etiología muy diversa.

Como consecuencia de estos comportamientos anómalos, y coincidiendo con De la Fuente et al. (2006), se consideran agentes que desestabilizan la convivencia en el aula y en la escuela, dificultando o incluso imposibilitando el cumplimiento de los objetivos académicos y catalogándolos en tres clases diferentes, con el apoyo de estudios como el realizado por Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003).

La primera clasificación, obedece a temas vinculados a la desmotivación de cara al ámbito académico y al desinterés de aprendizaje de contenidos, derivando en una afección importante de la autoestima, las capacidades sociales y de pertenencia a un grupo, ya que como afirman Ortega y Del Rey (2003), esta falta de motivación puede darse como causa de un conflicto escolar o como consecuencia directa de éste.

En segundo lugar, se da la clasificación conforme a la aparición de comportamientos inapropiados, asociados en su mayoría a conductas problemáticas adquiridas fuera del ámbito académico, y que son capaces de alterar y obstaculizar de forma repentina la convivencia en el aula, y dificultando además de la acción del docente, la progresión en el aprendizaje tanto propia como del colectivo.

Por último, la tercera clasificación se centra en los comportamientos antisociales y agresivos, basándose en estudios como el realizado por Tremblay, Kurtz, Mase, Vitaro y Phil, (1995) en el que se determinaba que con los comportamientos de éste tipo, se relacionan con un alto porcentaje de peligrosidad de cara a generar problemas al sujeto tras completar su educación obligatoria, y por otro lado, el uso de esa conducta agresiva, dirigida hacia la intimidación a otros semejantes.

Sin embargo, la perspectiva de los valores no se ha visto estimada con la misma intensidad, aunque es aceptable proponer que, la coexistencia escolar está

íntimamente relacionada con los valores individuales de cada sujeto y como los utiliza para relacionarse con los compañeros, buscando algún beneficio o ventaja que pueda obtener al establecerse esa comunicación.

Observando los valores predominantes a la hora de socializar con otra persona, se pueden llegar a implementar estrategias de carácter psicopedagógico que sean útiles para la rectificación de todas aquellas acciones inapropiadas y a su vez impulsar los valores sociales que resulten beneficiosos y favorables, y que repercuten de forma positiva en un aumento de la tolerancia y la capacidad de cooperación con los compañeros de clase en este caso. (De la Fuente et al., 2006)

El papel que representa la Educación Física en todo este proceso, es de gran importancia, como expone González et al., (2011), ya que ofrece la posibilidad de aprender a establecer lazos de convivencia a través del respeto a la autonomía de cada persona con sus condiciones particulares, a las reglas o normas vigentes, la participación en clase y la colaboración con los compañeros o la resolución de problemas de carácter conflictivo por medio del uso de la palabra.

En relación con este tema, hay que puntualizar el rol destacado que juega la elaboración de una buena programación, en consonancia con lo planteado por Moreno (2012), el cual otorga a este punto una importancia notable a la hora de brindar al alumnado un proceso de enseñanza aprendizaje que englobe los principios morales necesarios para afrontar el día a día mediante la consideración de la diversidad existente, los patrones de comportamiento acertados, incluyendo las habilidades sociales para desenvolverse o la valía del trabajo cooperativo como sentimiento de grupo.

También cabe considerar lo mencionado por Ortega, Del Rey, Córdova, y Romera, (2008), los cuales conceden un lugar importante en este proceso de enseñanza-aprendizaje al clima en el que se desarrolla dicho proceso, localizando las discrepancias en la forma de percepción y entendimiento de la dinámica diaria por parte de cada individuo, sopesándose así como posible razón de peso en la problemática que se presenta en las aulas con variedad cultural.

Por otra parte, existen numerosos estudios que apoyan el uso de programaciones centradas en el trabajo de valores esenciales para el desarrollo de una buena convivencia, como por ejemplo la responsabilidad, vista desde un enfoque basado en el ámbito deportivo, llevado a cabo en el aula de Educación Física, y a través del cual, según Pardo (2008), se pudo vislumbrar la influencia que ejercían estos enfoques educativos en alumnos de educación secundaria que se encontraban en situaciones marginales o de necesidad, concluyendo su efecto positivo en aspectos como el trabajo colaborativo, incluyendo la participación y ayuda mutua en la tarea, el respeto

a los conocimientos expuestos por los compañeros o la confianza depositada en los demás.

Mientras que por otro lado, se han tratado cuestiones de un calado más profundo en otros programas de intervención en la asignatura de Educación Física, como el propuesto por Planchuelo (2008), más orientado al análisis y la labor sobre el progreso y la formación del juicio moral del individuo, aplicándolo desde una perspectiva ética y responsable, mediante el uso de modelos e ideas ligados a la promoción de la deportividad, empleando métodos para la práctica del autocontrol, el diálogo como recurso para resolver los conflictos y disparidad de ideas, además de incentivar la utilización de los refuerzos positivos de cara a premiar las conductas reflexivas y acordes a un patrón comportamental adecuado. Finalmente, tras la investigación realizada tras la implantación del programa, se determinó su eficacia en relación a la mejora que se produjo en alumnado en cuanto a desarrollo moral y conductas de carácter positivo.

5.2.1 La empatía y su rol en el funcionamiento emocional y social en jóvenes.

La empatía se puede definir según Jolliffe y Farrington (2006) como una variable de la personalidad individual del sujeto, capaz de determinar en gran medida la actividad a nivel emocional y social en la juventud. También se produce cierto entendimiento de los sentimientos ajenos, siendo este aspecto algo clave en lo que a integración y cohesión social de una comunidad se refiere. (Ware, Hopper, Tugenberg, Dickey y Fisher, 2008).

Tras el estudio de esta capacidad durante el paso de los años, se han acabado hallando evidencias que sugieren que la empatía, está directamente asociada con el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales, y atendiendo a lo expuesto por Oberle, Schonert-Reichl, y Thomson, (2010) también es responsable de elevar los niveles de satisfacción que resultan de las interacciones en las relaciones cercanas, actuando como agente de predicción de gran fiabilidad de cara a las competencias y los intereses sociales que se dan en una etapa de madurez.

Es por ello, que se vislumbra una falta de empatía muy acusada en las personas que se comportan de manera antisocial, más particularmente las que presentan conductas de carácter agresivo, englobando cualquiera de los tipos de violencia existentes. (Jolliffe y Farrington, 2004).

La relación teórica entre la empatía y el comportamiento siguiendo a Stewart (2015), es relativamente sencilla, debido a que las personas con una empatía elevada, que los provee de una mayor sensibilidad o conciencia de las emociones de los demás, son

más propensas que las que tienen una empatía baja a responder de manera cercana a las personas que experimentan emociones negativas como el miedo o la angustia.

Alcanzando una visión más amplia, se puede abordar la influencia de la empatía en el comportamiento adolescente ante los demás desde dos perspectivas diferentes, una de ellas es la empatía afectiva, la cual se basa en la suficiencia que presente el sujeto para interpretar y desarrollar un juicio emocional acorde a la situación que está vivenciando otra persona. Y por otro lado, está la empatía cognitiva, que hace alusión a la habilidad individual para la asimilación, de una forma razonable, del estado emocional que se da en otros sujetos. (Jolliffe y Murray, 2012)

De una forma más concreta, Shirtcliff, Vitacco, Graf, Gostisha, Merz, y Zahn-Waxler (2009) puntualizan que la separación que se da entre la empatía cognitiva y afectiva también se apoya en fundamentos y exploraciones neurocientíficas, las cuales han identificado que los componentes afectivos y cognitivos de la empatía, tienen diferentes vías neuronales y sustratos neuronales particulares vinculados.

Ésta naturaleza dual que presenta la empatía, se ve avalada por investigaciones que han concluido que, tanto la empatía cognitiva como la afectiva, pueden influir de manera muy variada según determinados comportamientos, como la realizada por Jolliffe y Farrington (2011), en la que se demostró que los varones adolescentes que reportaron un acoso frecuente tenían un nivel de empatía cognitiva y afectiva significativamente menor en comparación con los que no sufrieron dicho acoso. Sin embargo, cuando se enfocó el estudio en los tipos de intimidación, se comprobó que los varones que intimidaban a otros de forma indirecta, tenían poca empatía afectiva pero niveles medios de empatía cognitiva. Esto lleva a los autores a concluir que la empatía cognitiva podría ser un atributo útil para ciertos tipos de intimidación, permitiendo a los sujetos que reúnan estas características a usar su conocimiento emocional para intimidar de una manera más eficiente.

También se han realizado estudios sobre la empatía, centrados en la posible relación que se puede establecer entre este concepto abstracto y la clase social de los sujetos, como el desarrollado por Cote, Piff y Willer (2013), obteniendo resultados interesantes en este campo, ya que, los individuos de clase social inferior podrían ser más empáticos, especialmente en lo referente a la empatía afectiva, que los sujetos de una clase social superior, además de presentar mayores índices de generosidad, caridad, confianza en los demás y disposición más servicial que aquellos pertenecientes a una clase social más alta.

A su vez, cabe destacar que investigaciones como la efectuada por Allemand, Steiger, y Fend (2014), en la que se resalta que, la empatía aumenta exponencialmente hasta la adolescencia tardía y a partir de ahí se mantiene con cierta estabilidad durante la edad adulta, dando así más énfasis a la importancia del trabajo de la empatía en la etapa

escolar de los alumnos, ya que el desarrollo de este aspecto que alcancen en la infancia y adolescencia será el que muestren a lo largo de vida adulta, y para ello, la Educación Física se alza sobre cualquier asignatura, debido a que propicia las situaciones adecuadas para la progresión y crecimiento moral, en el cual se encuentra la empatía.

En cuanto al docente, la capacidad empática que éste demuestre para comprender las dificultades que encuentran los estudiantes desde su perspectiva, permite al profesor y al alumnado construir un aprendizaje adaptado a las necesidades concretas que existen en el aula a través de un proceso de interacción entre ambas partes, como ejemplo para implementar el trabajo de la empatía en el ámbito académico. (Lémonie, Light, y Sarremejane, 2015)

5.3 El aprendizaje cooperativo como metodología de formación, definición y componentes principales.

Muchos estudiantes que han trabajado en equipo a lo largo de su periplo escolar obligatorio, ya sea en diferentes proyectos o trabajos de investigación dentro de una asignatura, no suelen guardar buenas reseñas sobre su experiencia. Coincidiendo con Felder y Brent (2007), por norma general, el recuerdo que se conserva, obedece a que uno o dos miembros del grupo de trabajo hacían todo el desarrollo de la tarea, concentrando todo el peso y el esfuerzo que requiere un trabajo colectivo, y los demás integrantes simplemente miraban o acompañaban durante el proceso pero obteniendo sin embargo, la misma calificación.

Otro ejemplo típico, que también puede darse es el caso de los estudiantes que imponen su modo de trabajo con cierta dominancia sobre las opiniones del resto del grupo, debido a su deseo por conseguir una buena nota, que les llevó a reprimir los esfuerzos contributivos de sus compañeros, y confiando de manera excesiva en los conocimientos que posee.

El último caso común en estas situaciones, se ciñe a los acuerdos que se alcanzan para dividir el trabajo en varias partes, repartiendo el contenido entre todos los componentes, para más tarde, unir dichas partes y conformar el trabajo al completo. Éste hecho provoca que cada uno de los miembros del equipo, termine sabiendo poco o prácticamente nada de lo que han realizado sus compañeros, aprendiendo en definitiva, a evitar en la medida de lo posible los trabajos que requieran de un desempeño grupal.

Como concepto general, el aprendizaje cooperativo es definido por Johnson, Johnson y Stanne (2000), como un enfoque del trabajo en grupo que minimiza la aparición de esas situaciones mencionadas con anterioridad y maximiza el aprendizaje y la

satisfacción que resultan del trabajo realizado de forma colectiva, mejorando también el rendimiento y la calidad del contenido sobre el que se ha trabajado. Un amplio y creciente conjunto de investigaciones confirma la eficacia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza superior. De igual forma, tampoco se puede obviar lo manifestado por Saborit y Hernández (2009), en cuanto a la confusión que produce el término aprendizaje cooperativo con el concepto de trabajo en grupo, ya que la diferencia más notable entre estas dos nociones es la forma en la que se desempeña la tarea, siendo en el aprendizaje cooperativo, un acto consensuado entre los integrantes, los cuales participan y reciben la misma importancia en el desarrollo del trabajo, mientras que con el trabajo colectivo, se daría pie a una situación en la que se reparta el contenido de la tarea grupal por partes, provocando que el alumno no sea capaz de interrelacionar todos los conceptos impartidos sobre ese tema específico, dando lugar a un aprendizaje ineficaz.

Saborit y Hernández (2009), comentan de igual forma, que el empleo incorrecto de estas metodologías de enseñanza puede llevar el enfoque de las clases hacia un punto de vista competitivo, que aunque tradicionalmente no está mal visto con relación al aprendizaje en la asignatura de Educación Física, se conoce que está más asociado al ámbito competitivo y de obtención de rendimiento deportivo, y no dirigido al desarrollo de las capacidades y condiciones motrices del alumno acordes a su edad.

Teniendo en cuenta este aspecto, para el uso eficaz de esta metodología de índole cooperativa hay que considerar la importancia de ciertas características y componentes indispensables dentro de este proceso, en vista al cumplimiento de los objetivos de desarrollo marcados, en este caso siguiendo a lo manifestado por Johnson, D. y Johnson, R. (2009) diferenciando entre cinco componentes clave en total.

Comenzando por la interdependencia positiva, la cual muestra la existencia de una percepción entre los miembros del grupo que los relaciona entre sí de tal manera que no se puede tener éxito a menos que todos consigan alcanzarlo, por lo que si uno falla, todos fallan, creando así una visión del trabajo dentro de los miembros del grupo orientada a que los esfuerzos de cada persona no sólo le benefician a él o a ella, sino también a todos los demás integrantes del grupo. Esto lleva a concluir que la aplicación de tareas que incluyan aspectos de interdependencia positiva como la asignación de los roles dentro del grupo por ejemplo, sea capaz de crear un compromiso con el éxito de los demás, así como con el propio, siendo esto el corazón del aprendizaje cooperativo, por lo tanto, si no hay una interdependencia positiva, no hay cooperación.

En segundo lugar se encuentra la responsabilidad individual y grupal del alumnado, que consiste en la contribución responsable por parte de cada miembro mediante su aporte en parte del trabajo, evitando que ningún alumno consiga resultados sin

trabajo de por medio, y dejando claro que el grupo tiene que ser transparente en cuanto a sus objetivos y ser capaz de medir sus progresos en el logro y los esfuerzos individuales de cada uno de sus miembros por separado. Esta responsabilidad individual existe cuando se evalúa el rendimiento de cada estudiante y los resultados son devueltos al grupo y al individuo para determinar quién precisa de más ayuda y que componentes de dicho grupo si alcanzan el objetivo planteado, favoreciendo de esta manera un clima en el que los estudiantes aprenden conjuntamente para que a posteriori puedan desempeñarse mejor como individuos.

Por otro lado, está la denominada interacción promotora, basada en la relación que se produce cuando los miembros comparten recursos, se ayudan y prestan apoyo, además de animarse entre ellos y elogiarse por el esfuerzo dedicado en el proceso para aprender, haciendo de esta interacción por grupos de aprendizaje cooperativo un sistema de apoyo académico y de apoyo personal. Además, hay importantes actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo pueden ocurrir cuando los estudiantes promueven el aprendizaje de los demás compañeros, incluyendo la explicación de forma oral sobre la resolución de los problemas, discusión de la naturaleza de los conceptos que se aprenden, enseñanza del conocimiento propio a los compañeros de clase, y conectar el presente con el aprendizaje ya adquirido previamente. Por lo tanto, es a través de la promoción del aprendizaje de los demás la forma en la que los integrantes del grupo se comprometen personalmente entre sí, así como con sus objetivos mutuos.

En cuarto lugar, se hallan las habilidades de interrelación entre los alumnos, ya que, en los grupos de aprendizaje cooperativo se exige a los estudiantes que aprendan las materias académicas, mediante la realización de tareas y también que aprendan las habilidades interpersonales necesarias dentro de los grupos pequeños para funcionar como parte de un grupo para trabajar como un equipo. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el aprendizaje competitivo o individualista porque los estudiantes tienen que participar simultáneamente en el trabajo de tareas y en el trabajo en equipo, provocando que los miembros del grupo tengan que proporcionar un liderazgo eficaz, una correcta toma de decisiones, la creación de confianza o el desarrollo de una comunicación para la gestión de conflictos, estando motivados para utilizar las habilidades necesarias, mientras que el profesorado, está en la obligación de enseñar habilidades de trabajo en equipo con el mismo propósito y precisión que las habilidades académicas, dado que la cooperación y el conflicto están intrínsecamente relacionados, los procedimientos y las habilidades para gestionar los conflictos de forma constructiva son especialmente importantes para el éxito a largo plazo de los grupos de aprendizaje.

En última instancia, se nombra también la importancia del procesamiento grupal o autoevaluación, que se da cuando los miembros del grupo discuten la eficacia que

están consiguiendo de cara a lograr sus objetivos y manteniendo relaciones de trabajo efectiva, para ello, los grupos necesitan describir qué acciones de los formantes del grupo son útiles y no útiles, para poder tomar decisiones sobre qué comportamientos perpetuar o cuales cambiar, en busca de una mejora continua del proceso de aprendizaje, que resulta del análisis exhaustivo de la forma de trabajo utilizada por el grupo.

En definitiva, para Johnson, D. y Johnson, R. (2009) estos cinco elementos en concreto, son esenciales para todos los sistemas de cooperación, independientemente de su tamaño o propósito, teniendo como ejemplo más general la firma de acuerdos internacionales o la colaboración y suma de esfuerzos internacionales para lograr objetivos mutuos, como sucede actualmente con la situación de pandemia mundial en la que nos encontramos, por ello, estos cinco elementos deben ser cuidadosamente implementados y mantenidos.

De cualquier modo, como enuncian Terenzini, Cabrera, Colbeck, Parente y Bjorklund (2001), los estudiantes que siguen un método de enseñanza basado en la cooperación, tienden a exhibir un mayor índice de logro a nivel académico, una mayor persistencia, un razonamiento lógico más completo, habilidades de pensamiento crítico, una comprensión más profunda del contenido aprendido, mayor tiempo en la tarea y un comportamiento menos disruptivo en clase.

Por otro lado, también repercute en la reducción que se aprecia en los niveles de ansiedad y estrés, consiguiendo así una mayor motivación intrínseca para aprender y lograr los objetivos individuales fijados, con una mayor capacidad para ver las situaciones desde la perspectiva del compañero, estableciendo relaciones más positivas y de apoyo hacia lo colectivo, y llevando a cabo actitudes más positivas hacia las áreas temáticas, que desembocan en una mejor autoestima de cara a enfrentarse a dicho temario.

Siguiendo a Bransford, Brown y Cocking (2000), hay varias razones por las que el aprendizaje cooperativo funciona de una manera tan eficiente en el entorno escolar, ya que la idea de que el estudiante aprenda más primando lo activo, que simplemente mirando y escuchando ha sido conocida desde hace mucho tiempo, tanto por los psicólogos cognitivos como por los maestros efectivos, siendo el aprendizaje cooperativo un método activo por naturaleza, yendo más allá con lo propuesto por McKeachie (2002), dado que la cooperación mejora el aprendizaje de varias maneras, por ejemplo, en el caso de los estudiantes débiles que trabajan individualmente, es probable que se den por vencidos cuando no consiguen alcanzar la meta propuesta, mientras que, a través de un método de trabajo focalizado en lo colectivo, si son capaces de seguir el ritmo de sus compañeros de clase y asimilar el contenido tratado.

Esto se debe a la ayuda que pueden recibir de manera inmediata durante el desarrollo de la actividad por parte de los compañeros con un nivel algo más avanzado, que son capaces de enfrentarse a la tesitura de explicar y aclarar el tema en cuestión a los estudiantes con más dificultades, hallando a menudo las lagunas en su propia comprensión, beneficiándose igualmente resolviendo cualquier duda propia existente sobre el contenido gracias a la explicación que ofrecen a los compañeros.

El aprendizaje tiene lugar en el complejo mundo social interactivo actual, dentro de las prácticas sociales o las relaciones interpersonales que se encuentran en el proceso de producción, reproducción y transformación del cambio en el contexto escolar. (Barker, Quennerstedt, y Annerstedt, 2013).

Es por ello, que la enseñanza se debe abordar de manera integral y coherente, incidiendo en los aspectos del aprendizaje basados en los dominios físico, cognitivo, social y afectivo, en la búsqueda de su utilización en la educación física, con el objetivo de promover la vida físicamente activa.

Como refiere Kirk (2012), el cual se posicionó dentro de estos cuatro dominios de aprendizaje, legitimando los resultados obtenidos en el área de Educación Física. Sin embargo, Bailey, Armour, Jess, Pickup, Sandford y el propio Kirk (2009), han estimado que el aprendizaje en esos ámbitos, sólo puede tener lugar, teniendo en cuenta las circunstancias sociales, contextuales y pedagógicas más óptimas para su desarrollo

Sin embargo, para que un cambio alcance un nivel significativo en la enseñanza, Casey y Goodyear (2015) señalan que sería necesario un cambio conceptual en la forma en la que un profesor realiza la instrucción de sus clases.

Estas nociones de aprendizaje, también pueden aplicarse siguiendo lo propuesto por Patton y Parker (2014), al aprendizaje profesional del personal docente, por medio de una visión social constructivista más amplia del aprendizaje, ubicando el concepto de aprendizaje en la idea de que los docentes tienen que desarrollar un aprendizaje exhaustivo que debe ser práctico, además de tener lugar en un contexto social y estar integrado en la propia situación específica en el ámbito escolar que atraviese el profesorado.

En cuanto a esta transformación del aprendizaje, Baines, Blatchford, y Webster (2015), afirman que no tiene un plano, no es lineal y está cargada de incertidumbre, debido a que la innovación de una nueva práctica pedagógica en un entorno escolar es problemática y exhibe una gran dificultad para su desempeño en el mejor de los casos.

En el estudio realizado por Dyson, Colby y Barratt (2016), todos los profesores que participaron en esta investigación, identificaron la gestión que realizaban los alumnos durante el transcurso de la sesión como una debilidad en su conjunto de habilidades pedagógicas, ya que todos ellos carecían de una formación y preparación integral en la

asignatura de Educación Física. Por ejemplo, los profesores eligieron discutir las intenciones de aprendizaje de la lección pertinente de Educación Física y llevar a cabo el procesamiento en grupo en sus aulas y no en el gimnasio porque era un entorno más controlado.

También se percataron de que las habilidades interpersonales o sociales tenían que ocupar una parte importante de su instrucción en la materia, advirtiendo que las estructuras de aprendizaje cooperativo eran estrategias pedagógicas que animaban a los estudiantes a emplear un mayor número de habilidades sociales que repercuten de manera positiva en ellos.

A todo ello se suma la apreciación del profesorado en los alumnos más jóvenes, y sus progresos en el desarrollo de estas habilidades sociales, haciendo que la aplicación del método de aprendizaje cooperativo sea mucho más fácil de implementar en las aulas con el avance de curso de este alumnado y el paso de los años. La percepción generada en las escuelas donde se promovieron las habilidades sociales en los grados menores hizo que se detectara un lenguaje consistente dentro del ámbito escolar.

Los principios fundamentales y las prácticas recomendadas se engloban en cuatro apartados principales, atendiendo a lo expuesto por Baines, Blatchford, y Chowne (2007).

En primer lugar, se muestra la importancia de la preparación del contexto del aula y del grupo para desempeñar el trabajo cooperativo. Esto implica de forma directa, la organización de la misma aula para maximizar el potencial del trabajo en grupo pensando en la disposición espacial, la composición, el tamaño y la estabilidad de los grupos.

Consecutivamente, hay que atender la elaboración de las lecciones y actividades destinadas al fomento del trabajo colectivo, suponiendo de esta forma, que las tareas de trabajo en grupo sean de una dificultad considerable dentro de los parámetros estipulados, garantizando así interacciones grupales de alto nivel, implicando la aplicación y síntesis de conocimientos.

En tercer lugar, hay que disponer del apoyo de los adultos responsables o titulares de los alumnos para ejercer una función de soporte y ayuda, mientras que los profesores deben dirigir su atención hacia la capacidad de los grupos para realizar la tarea, sustituyendo así su labor de mando. Los docentes, también deben de hacer hincapié en la forma de realizar la actividad, sin obviar el uso de la vigilancia, la orientación, mediante el uso por ejemplo, de recursos como las preguntas abiertas o mostrar ciertas pistas sobre las posibles soluciones, además del modelado y el refuerzo a través de la actividad física.

Y por último, insistir en la concienciación de los alumnos al aprendizaje cooperativo, ya que, los alumnos no son capaces de desarrollar estas habilidades de trabajo en grupo por sí mismos y necesitan ser apoyados a través de un enfoque relacional, en el que el alumnado se sienta seguro para participar, hacer preguntas, discutir problemas y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

5.3.1 La cohesión grupal en el aula.

El concepto de cohesión del equipo, aplicado al ámbito académico, se ha definido según Carron, Brawley y Widmeyer, (1998) como un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o en la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros.

Estos autores, también proponen un modelo conceptual de cohesión basado en la diferenciación entre la tarea y las dimensiones sociales de la cohesión, así como entre la integración colectiva y la atracción individual hacia el grupo.

Con respecto a la primera distinción, la cohesión de las tareas refleja la participación de los individuos en el grupo desde una perspectiva instrumental, y la cohesión social refleja la participación de los individuos desde una perspectiva social, mientras que la segunda distinción distingue entre las creencias de los individuos con respecto al grupo en su conjunto y sus creencias sobre lo que les atrae al grupo.

Sobre la base de esta conceptualización, la investigación sobre la cohesión deportiva ha aumentado considerablemente, y en general, las conclusiones han respaldado los efectos beneficiosos de la cohesión, que se ha vinculado a resultados grupales e individuales como el rendimiento y la eficacia colectiva, la reducción de la disposición a holgazanear socialmente, la satisfacción personal, el estado de ánimo positivo y, lo que es más importante, la interacción personal más intensa y una comunicación más fluida entre los miembros del equipo.

La cohesión del grupo, según Burlingame, McClendon, Theobald, y Alonso, (2011) describe el grado de compromiso y aceptación entre los miembros del grupo, el conflicto o la tensión entre los miembros del grupo en relación con la forma en que éste se desarrolla, y la eliminación de dinámicas o cuestiones clave dentro del grupo o entre los miembros de éste.

Además, Burlingame et al. (2011), también exponen que de forma conceptual, la cohesión del grupo puede ser separada en tres dimensiones diferentes, atendiendo según su función, dirección o calidad.

En cuanto a la cohesión funcional, describe las formas en que el grupo colabora en las tareas de ámbito colectivo, como pueden ser la participación en debates de grupo,

proporcionar retroalimentación entre los miembros del conjunto, o darse apoyo emocional unos a otros, pudiendo extrapolarse estos patrones colaborativos simultáneamente con multitud de grupos, a pesar del deseo de que los miembros del colectivo participen de manera positiva, surgen conflictos o tensiones de grupo y pueden ser una función de adaptación en el desarrollo de dichos grupos.

La dirección de la cohesión, es la que ilumina el enfoque de los elementos funcionales, que se dividen en las relaciones verticales, las cuales hacen referencia a las relaciones de los miembros con los líderes del grupo, y las relaciones horizontales, que se vinculan con las relaciones entre los propios miembros del grupo. La percepción de los participantes de su interacción con el líder del grupo captará, en parte, las relaciones verticales, y por otro lado, las percepciones de los participantes de la cohesión del grupo representarán sus percepciones de las relaciones horizontales.

Por último, la calidad de la cohesión del grupo describe el grado en que los miembros del grupo sienten vínculos o conexiones, ya sean positivas o negativas con los líderes y los miembros restantes del grupo. Este hecho se refleja en los programas de educación relacionales, como por ejemplo los grupos de psicoterapia, en los que se dan situaciones favorables para mostrar la capacidad de los participantes para desafiarse mutuamente en relación con sus decisiones sobre las relaciones, proporcionar apoyo a sus luchas en las relaciones y ofrecer una perspectiva normativa, todo ello podría generar cambios positivos.

Se hace evidente de esta manera que, la cohesión del grupo puede tener un importante papel a nivel social, mediante la participación en las tareas con una disposición colectiva que, podría facilitar el proceso de integración, ya que los integrantes del grupo comparten objetivos, y el éxito que consigan alcanzar depende directamente de su interacción y capacidad de cooperación.

Aunque la relación entre la cohesión del grupo y la identidad étnico-cultural no se ha examinado en la literatura de la psicología deportiva, se han abordado algunas cuestiones pertinentes en estudios como los realizados por Kernan y Greenfield (2005), Heo y Lee (2007), a través de los cuales podría argumentarse que, el ambiente que se crea dentro de un contexto deportivo, es adecuado para unir a personas de diferentes razas y naciones, para eliminar prejuicios y para reducir el peligro de alienación social de los grupos minoritarios.

Siguiendo a Hatzigeorgiadis, Morela, Elbe, Kouli y Sánchez (2013), la identificación de puntos en común con personas procedentes de orígenes diferentes, que se ve reflejada en la cohesión de las tareas, además de las oportunidades de socializar fuera del contexto de pertenencia a un grupo, representada en la cohesión social, y que podrían ayudar a superar las barreras culturales, aceptar la diversidad cultural y promover los valores integradores.

6. PROYECCIÓN DIDÁCTICA

6.1 Contextualización del centro escolar

El centro en el que se va a desarrollar la Unidad Didáctica expuesta a continuación es el centro de educación secundaria I.E.S “Mario López”, perteneciente a la población de Bujalance (Córdoba).

Este municipio de 7.417 censados según el último baremo publicado por la Junta de Andalucía en el año 2019, está situado en la zona este de la provincia cordobesa, con relativa cercanía a la provincia de Jaén y conectada a ésta a través de la A-306, representando una de las principales rutas de flujo entre ambas provincias.

La economía sobre la que se sustenta el pueblo, está muy ligada a la agricultura y toda la industria asociada a esta actividad, con predominancia del cultivo de cereales como el trigo, o de cultivos leñosos de regadío como el olivo, alcanzando su cota más alta en la época de recolección de la aceituna, durante los meses que abarcan desde finales de noviembre hasta finales de enero y principios de febrero, dependiendo de la campaña y el volumen del fruto a recoger. También hay que mencionar que, en los últimos años, gracias al patrimonio cultural que atesora este municipio, se ha visto incrementado el número de turistas, sobre todo en época estival, aunque estas cifras son todavía discretas como para considerarlas influyentes en la economía local.

Pese a la tendencia sostenida de éxodo a las ciudades desde las zonas rurales, la población bujalanceña se mantiene ciertamente estable, lo que repercute de forma directa en el ámbito educativo municipal, contando con un total de tres colegios, un centro de secundaria concertado que abarca solo el período de la ESO, y un instituto público que cuenta con todos los cursos de ESO y bachiller, en el cual se contextualiza y realiza esta unidad didáctica.

Dentro de los aspectos peculiares a tener en cuenta en este centro, hay que considerar que, en los cursos relativos a la Educación Secundaria Obligatoria, se puede encontrar alumnado muy diverso, desde alumnos con situaciones económicas familiares muy dispares, hasta otros con diferencias culturales muy notables.

Este último apartado, engloba al alumnado procedente de otros lugares, cuyo núcleo familiar se ha asentado en esta población por temas laborales, y entre los que se encuentran estudiantes de origen musulmán, asiático, o de Europa del este, además, una parte importante de la población autóctona de la zona es de etnia gitana, presentando unas características culturales y costumbres muy particulares y diferenciadas del resto de los ciudadanos del pueblo, que inciden de forma directa en el área de educación, ya que, por regla general, se suelen desarrollar conflictos y problemas que derivan normalmente en el abandono a edades tempranas de los estudios de secundaria por parte de este colectivo concreto.

Asimismo, también cabe destacar que el alumnado perteneciente a la etapa de bachillerato, está compuesto por estudiantes de la población local y por alumnos procedentes de otros núcleos poblacionales cercanos como pueden ser El Carpio, Cañete de las Torres o Pedro Abad, que no poseen la infraestructura necesaria en sus municipios para el desarrollo de dicha etapa educativa, generando de esta manera una mayor interrelación y enriquecimiento mutuo entre los jóvenes pertenecientes a este distrito comarcal del Alto Guadalquivir.

6.2 Características del centro

El desarrollo de la unidad didáctica se realizará en el centro de educación secundaria I.E.S “Mario López” de la localidad de Bujalance, para hablar de su origen, hay que remontarse al año 1966, donde fue Sección Delegada del Instituto Séneca de Córdoba durante el curso 1966/67.

Posteriormente, fue designado Instituto, tomando el nombre de “Juan de Mena”, ubicado en una de las circunvalaciones de la ciudad de Bujalance, en la llamada Ronda de Jesús, 85, donde permaneció durante muchos años, sufriendo modificaciones según las necesidades que en cada momento fueron surgiendo: ampliaciones o implantación de módulos prefabricados, entre otras.

Sin embargo, hace unos años, tal edificio empezó a dar problemas, estando gran parte de él en ruinas, con lo cual la situación obligó a la construcción de un nuevo edificio, inaugurado durante el 2003, el actual centro, que recibe el nombre de “Mario López” en reconocimiento al insigne poeta e hijo predilecto de esta localidad, fundador del Grupo “Cántico” de poesía, y que se encuentra ubicado en la Ronda de Consolación s/n.

El centro consta de dos líneas dentro del período comprendido entre 1º y 4º de la ESO, llegando a aumentarse a tres líneas en la etapa de bachillerato debido a la afluencia de estudiantes de otros municipios, si fuera necesario. Además, también imparte cursos de Formación Profesional como peluquería y estética, comunicación y sociedad o montaje y mantenimiento de sistemas informáticos entre otros, destacando el dedicado a la calderería, a razón de que este curso está adaptado a las necesidades específicas de la población local, ya que existe cierta industria dedicada a este sector en la zona.

En cuanto a las instalaciones con las que cuenta el centro, se pueden enumerar, una pista de fútbol sala al aire libre con porterías, dos canchas de baloncesto equipadas y una segunda pista de fútbol de comparte espacio con la zona habilitada para practicar baloncesto, sin olvidar el edificio del gimnasio, que aunque se encuentra dentro de las instalaciones, es totalmente independiente a la estructura principal del edificio del

centro, y está equipado en su interior con un almacén de material, oficina de departamento de Educación Física, vestuarios y duchas individuales.

6.3 Competencias básicas

DeSeCo (2003) define competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo diversas tareas de una forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Las competencias básicas, en definitiva, se conceptualizan como un saber hacer que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales, y que fueron introducidas por primera vez en el sistema educativo español no universitario a partir de la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE). En el Artículo 2 de dicha ley se hace referencia a las competencias que conforman el currículo, enumerando en total siete competencias, que son las siguientes; Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales.

Dentro del ámbito más específico de la Educación Física, la Declaración de Berlín 2013 realizada por los Ministros responsables de la parcela deportiva de la UNESCO, expone que la Educación Física en la escuela y en todas las demás instituciones educativas, es el medio más efectivo para dotar a todos los jóvenes de competencias, aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad a lo largo de toda su vida.

De ahí la importancia que adquiere la asignatura de Educación Física, donde la educación por competencias hace posible una mayor definición de los resultados que se dan en el aprendizaje supuesto con anterioridad desde un enfoque integrador, centrado en la aplicación práctica de los saberes adquiridos por el alumnado, con el objetivo de conseguir su desarrollo personal de forma satisfactoria, además del ejercicio de la ciudadanía activa y la participación activa en un aprendizaje permanente a lo largo de su vida, tal y como viene recogido en el Real Decreto 1105/2015.

Es por ello que la materia de Educación Física obtiene un papel fundamental en el desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente, tal y como se recoge en la Orden del 14 de julio de 2016, donde se especifica la orientación de esta asignatura hacia la profundización en los conocimientos, procedimientos, actitudes y emociones vinculadas al aspecto corporal y sus posibilidades motrices y expresivas como fin en sí mismas y como medio para mejorar la salud y la calidad de vida.

Aunque durante el desarrollo de esta unidad didáctica se va a centralizar el trabajo competencial sobre las competencias básicas de aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y la competencia de conciencia y expresiones culturales, que son aquellas que se ajustan de una manera más adecuada a la temática que se va a tratar en la elaboración de esta unidad didáctica y las cuales serán descritas en consonancia con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero donde se encuentran.

- Competencia Aprender a aprender (CAA): Fundamental para lograr un aprendizaje permanente en distintos contextos, ya sean formales, no formales e informales. Incide en la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el avance intelectual, requiriendo conocer y controlar los procesos propios de aprendizaje, ajustándolos al tiempo y demanda de las actividades y tareas que llevan a la consecución de dicho progreso cognitivo, desembocando en un aprendizaje más eficaz y autónomo.
- Competencias sociales y cívicas (CSC): Promueve el uso de conocimientos y actitudes sociales en todas sus perspectivas y en su concepción dinámica y compleja para interpretar situaciones y problemas sociales en contextos diversificados, elaborando respuestas, tomando decisiones y resolviendo conflictos, a través de la interacción con los demás en base al respeto mutuo, favoreciendo el bienestar personal y colectivo por un lado y ensalzando actitudes y valores como la democracia, la justicia o la igualdad por otro.
- Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC): Esta competencia impulsa el conocimiento, la comprensión y la capacidad para apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas en beneficio personal para un mayor enriquecimiento y disfrute del patrimonio y la riqueza de los todos los pueblos, por lo que el respeto hacia la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural o el diálogo entre sociedades y culturas diferentes dentro de un mismo marco creativo, se hacen indispensables.

6.4 Objetivos de la Unidad Didáctica

6.4.1 Objetivos de etapa

Estos objetivos vienen estableciendo el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato recopilados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y cuyo propósito es realizar una escalda progresiva con respecto a los

establecidos para la Educación Primaria y contribuyendo a desarrollar en el alumnado los saberes, las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar los objetivos de área

En la elaboración de la unidad didáctica se han escogido algunos de esos objetivos de etapa para su posterior evaluación, ya que la confección de estos objetivos no está pensada para trabajarlos en cada unidad didáctica e incluso durante todo el curso académico, por lo que se han reducido y desarrollado seguidamente.

a) Asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás; practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, y contribuir así a su conservación y mejora.

6.4.2 Objetivos de área

El establecimiento de los objetivos de la enseñanza en la materia de Educación Física, quedan reflejados en la Orden del 14 de julio de 2016, que expone y desarrolla dichos objetivos, y cuyo fin está destinado a remarcar los logros que debe cumplir el alumnado para completar la etapa educativa en la que se encuentre, mediante su respectivo proceso de enseñanza-aprendizaje, y los conocimientos que obtenga de éste. A continuación se enumeran los objetivos en cuestión.

1. Valorar e integrar los efectos positivos de la práctica regular y sistemática de actividad física saludable y de una alimentación sana y equilibrada en el desarrollo personal y social, adquiriendo hábitos que influyan en la mejora de la salud y la calidad de vida.
2. Mejorar la condición física y motriz, y conocer y valorar los efectos sobre las mismas de las diferentes actividades y métodos de trabajo, desde un punto de vista saludable y dentro de un estilo de vida activo.

3. Desarrollar y consolidar hábitos de vida saludable, prácticas de higiene postural y técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones tanto físicas como emocionales producidas en la vida cotidiana.
4. Participar en la planificación y organización de actividades físicas, coordinando su trabajo con el de otras personas para alcanzar los objetivos comunes establecidos.
5. Identificar las diferentes partes de una sesión de actividad física, seleccionando las actividades adecuadas en función del objetivo propuesto.
6. Planificar, interpretar y valorar acciones motrices de índole artístico-creativas, expresiva y comunicativa de carácter tanto individual como grupal, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión, reconociéndolas como formas de creación, expresión y realización personal y prácticas de ocio activo
7. Conocer y aplicar con éxito los principales fundamentos técnico-tácticos y/o habilidades motrices específicas de las actividades físico-deportivas tanto individuales como colectivas, en situaciones de oposición y en situaciones de colaboración con y sin oponentes, practicadas a lo largo de la etapa.
8. Identificar, prevenir y controlar las principales lesiones y riesgos derivados de la realización de actividades físicas, adoptando medidas preventivas y de seguridad, y activando, en caso necesario, los protocolos de actuación ante situaciones de emergencia.
9. Valorar la riqueza de los entornos naturales y urbanos de Andalucía así como la necesidad de su cuidado y conservación a través del uso y disfrute de los mismos mediante la práctica en ellos de distintas actividades físicas.
10. Desarrollar la capacidad crítica respecto al tratamiento del cuerpo y de cualquier práctica social y/o actividad física, discriminando sus elementos positivos y negativos, incluyendo su impacto ambiental, económico y social.
11. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades físicas, juegos, deportes y actividades artístico-expresivas, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de competencia motriz.

12. Utilizar responsablemente las tecnologías de la información y la comunicación para recabar, presentar y compartir información sobre diferentes aspectos relacionados con la actividad física y el deporte, incluyendo su propia actividad contrastando y citando las fuentes consultadas.

Todos estos objetivos de carácter más específico en la materia de Educación Física, guardan una relación directa con los objetivos de etapa, que abarcan un rango más generalizado, por lo que a través de los objetivos de área, se llevará a cabo el proceso de aprendizaje de una forma mucho más definida.

En adición al uso de los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que añadir que también se hace necesario la utilización de otras herramientas que ayuden a confirmar que dicho aprendizaje se ha llevado a cabo satisfactoriamente, y para ello se confeccionaron los criterios de evaluación, que se definen como la referencia utilizada para madurar y emitir una valoración del grado de adquisición cognitiva por parte del alumno de las competencias clave y de los objetivos de cada área de conocimiento y curso. Su utilidad se basa en las posibilidades que ofrece para valorar capacidades, conocimientos, procedimientos y actitudes.

Tabla 2. Relación entre objetivos de etapa, materia y criterios de evaluación correspondientes.

OBJETIVOS DE MATERIA E.F PARA LA ESO	OBJ. ETAPA	CRITERIOS EV. 2º ESO
1. Valorar e integrar los efectos positivos de la práctica regular y sistemática de actividad física saludable y de una alimentación sana y equilibrada en el desarrollo personal y social, adquiriendo hábitos que influyan en la mejora de la salud y la calidad de vida.	K	4, 5
2. Mejorar la condición física y motriz, y conocer y valorar los efectos sobre las mismas de las diferentes actividades y métodos de trabajo, desde un punto de vista saludable y dentro de un estilo de vida activo.	K	4, 5
3. Desarrollar y consolidar hábitos de vida saludable, prácticas de higiene postural y técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones tanto físicas como emocionales producidas en la vida cotidiana.	K	5
4. Participar en la planificación y organización de actividades físicas, coordinando su trabajo con el de otras personas para alcanzar los objetivos comunes establecidos.	K, A	6
5. Identificar las diferentes partes de una sesión de actividad física, seleccionando las actividades adecuadas en función del	K	6

objetivo propuesto.		
6. Planificar, interpretar y valorar acciones motrices de índole artístico-creativas, expresiva y comunicativa de carácter tanto individual como grupal, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión, reconociéndolas como formas de creación, expresión y realización personal y prácticas de ocio activo	K, J	2, 7
7. Conocer y aplicar con éxito los principales fundamentos técnico-tácticos y/o habilidades motrices específicas de las actividades físico-deportivas tanto individuales como colectivas, en situaciones de oposición y en situaciones de colaboración con y sin oponentes, practicadas a lo largo de la etapa.	K	1, 3
8. Identificar, prevenir y controlar las principales lesiones y riesgos derivados de la realización de actividades físicas, adoptando medidas preventivas y de seguridad, y activando, en caso necesario, los protocolos de actuación ante situaciones de emergencia.	K	9
9. Valorar la riqueza de los entornos naturales y urbanos de Andalucía así como la necesidad de su cuidado y conservación a través del uso y disfrute de los mismos mediante la práctica en ellos de distintas actividades físicas.	K, J	8
10. Desarrollar la capacidad crítica respecto al tratamiento del cuerpo y de cualquier práctica social y/o actividad física, discriminando sus elementos positivos y negativos, incluyendo su impacto ambiental, económico y social.	K, A	7
11. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades físicas, juegos, deportes y actividades artístico-expresivas, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de competencia motriz.	K, A, J	7
12. Utilizar responsablemente las tecnologías de la información y la comunicación para recabar, presentar y compartir información sobre diferentes aspectos relacionados con la actividad física y el deporte, incluyendo su propia actividad contrastando y citando las fuentes consultadas.	K, A, J	10

Asimismo, los criterios de evaluación se pueden desglosar y afinar aún más, en referencia a los estándares de aprendizaje, los cuales se elaboran a partir de los criterios de evaluación usados para la valoración del alumnado, siendo una traslación de dichos criterios hacia resultados del aprendizaje del alumno más concretos, generando unos indicadores observables y evaluables que detallan y precisan el saber que debe dominar el alumnado en cada área cognitiva, y sobre los cuales se pueden

crear pruebas homogéneas y comparables entre sí. La relación entre criterios y estándares de aprendizaje se detallará en la siguiente tabla.

Tabla 3. Relación entre las Competencias básicas de la U.D, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje.

COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA U.D	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1.Competencia Aprender a aprender (CAA).	1, 3, 6	1.2 Autoevalúa su ejecución con respecto al modelo técnico planteado. 3.4 Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares. 6.3 Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.
2.Competencias sociales y cívicas (CSC).	7, 8	7.3 Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza. 8.3 Analiza críticamente las actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte en el contexto social actual.
3.Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC).	7	7.1 Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador. 7.2 Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.

6.4.3 Objetivos Didácticos.

Los objetivos didácticos a desarrollar en el transcurso de la unidad didáctica, tal y como vienen reflejados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, atienden a la definición de ser los referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas con ese fin, y los cuales tienen que guardar una conexión tanto con los objetivos de la materia como con los objetivos de la etapa educativa en la que se encuentre el alumnado que efectuará la susodicha unidad.

Tabla 4. Correspondencia entre objetivos de área, objetivos de etapa y objetivos didácticos.

OBJETIVOS DE ÁREA	OBJ. DE ETAPA	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
Participar en la planificación y organización de actividades físicas, coordinando su trabajo con el de otras personas para alcanzar los objetivos comunes establecidos.	K, A	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades grupales, colaborando y aportando ideas propias. • Fomento de la confianza, la comunicación y el conocimiento entre los miembros del grupo.
Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades físicas, juegos, deportes y actividades artístico-expresivas, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de competencia motriz.	K, A, J	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento y comprensión de la cultura popular vinculada al deporte de diferentes pueblos.

6.5 Contenidos

Los contenidos son los medios a partir de los cuales se pretende que el alumnado alcance los objetivos marcados, así como las Competencias Básicas establecidas por ley, desempeñando el papel de instrumento mediador en el desarrollo integral y armónico de los alumnos/as, facilitando el proceso de maduración de sus capacidades intelectuales y afectivas.

Estos contenidos mínimos vienen estipulados en Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, donde se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

La aplicación de contenido que se desarrollará en esta unidad didáctica, está relacionado de forma directa con una temática enfocada en el trabajo de la perspectiva multicultural y de diversidad que existe en la sociedad actual, además de otorgar una significación relevante a la puesta en práctica de valores ético-cívicos básicos para un correcto funcionamiento en el aspecto social.

Como justificación de la impartición de este contenido, se puede buscar apoyo en lo enunciado por García y López (2005), mostrando que el sistema educativo español corre el riesgo de quedar obsoleto si no tiene en cuenta las circunstancias cambiantes de la sociedad, ya que no ofrece respuestas satisfactorias a la incorporación de estudiantes inmigrantes en las aulas. Estos niños no sólo tienen problemas específicos que necesitan una atención especial, sino que también deben adquirir un mínimo de

habilidades requeridas para la interacción social, que pueden ser obtenidas a través de acciones educativas basadas en el aprendizaje de las normas cívicas de nuestra sociedad, tornándose un aspecto necesario para lograr los propósitos de integración y para que aprendan al menos los fundamentos de la coexistencia pacífica en una sociedad compleja.

Es por ello, que García y López (2005), insisten en que la formación de los profesores debe alejarse del supuesto operativo tradicional de que la sociedad española es homogénea, buscando introducir cambios en el estilo de enseñanza, en la planificación de los contenidos de las asignaturas, en la organización del currículum, o en la metodología entre otros aspectos, desde el principio de la trayectoria de la formación de los profesores.

Las implicaciones son que no sólo se necesita la incorporación de nuevas materias relacionadas con la diversidad, como la pedagogía intercultural, los estudios interculturales, la educación intercultural o la conciencia de la diversidad, sino también ciertos cambios en cualquier material de formación, promoviendo una visión más cercana a una perspectiva interdisciplinaria.

Por esta razón, se va a implementar esta temática dentro del bloque de contenidos de Juegos y Deportes, gracias a la posibilidad que nos brinda el ámbito deportivo como importante factor socializador como exponen Allen, Drane, Byon y Mohn (2010), siendo el deporte una de las pocas actividades sociales de los seres humanos que puede reconocerse en prácticamente todas las comunidades y culturas del mundo como un vector para unir a las personas, de ahí que se busque centralizar el contenido de la unidad didáctica en juegos multiculturales relativos a diversas culturas, como ejercicio de descubrimiento y conocimiento sobre otros pueblos.

Tabla 5. Desarrollo de contenidos asociados a la Unidad Didáctica.

CONTENIDOS GENERALES	
SABER TEÓRICO	<ol style="list-style-type: none"> 1) Introducción a nuevos ámbitos culturales a través del juego y el deporte 2) Conocimiento sobre las actividades propuestas y dominio del reglaje correspondiente.
SABER SER	<ol style="list-style-type: none"> 1) Respeto hacia los demás dentro de una mentalidad de grupo, independientemente del nivel de destreza mostrado. 2) Actitud participativa, tolerante y con sentido de la deportividad durante el desarrollo de las actividades propuestas.

SABER PRÁCTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1) Aplicación práctica de los aspectos básicos y habilidades concretas requeridas, para el desarrollo de la actividad presentada. 2) Adaptación de principios técnico-tácticos, para lograr una mayor incidencia en el transcurso de las actividades de oposición u oposición-colaboración planteadas.
-----------------------	---

6.6 Metodología

Tal y como dicta la Orden del 14 de julio de 2016, los estilos de enseñanza y aprendizaje y las estrategias metodológicas utilizadas, tendrán como propósito principal el generar climas de aprendizaje que contribuyan al desarrollo óptimo e integral del alumnado además de ayudar a la mejora de su calidad de vida, propiciando ambientes positivos de aprendizaje, utilizando diferentes formas de aprovechamiento del espacio, del tiempo, de los materiales, o de los agrupamientos, añadiendo un alto grado de compromiso motor, que repercutirá positivamente en el desarrollo y adquisición de la competencia motriz.

Para ello, es esencial que el profesorado de Educación Física desarrolle y aplique una gama suficiente de estilos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, que permitan alcanzar los objetivos programados y el desarrollo de las competencias básicas, adaptándose a las necesidades colectivas y a cada alumno/a en lo que a contenido para trabajar se refiere.

Se llevará a cabo el uso técnicas reproductivas como la de indagación, tendiendo habitualmente a estilos que fomenten la individualización, socialización, autonomía, confianza, creatividad y participación del alumnado en el aula.

En la Orden del 14 de julio también se expresa el acercamiento a los métodos propios de la actividad científica como pueden ser la propuesta de preguntas, búsqueda de soluciones o la indagación de caminos posibles para la resolución de problemas, permitiendo además del aprendizaje de destrezas en ciencias y tecnologías, la adquisición de actitudes y valores para la formación personal: atención, disciplina, rigor, paciencia, limpieza, serenidad, atrevimiento, riesgo y responsabilidad.

También se puntualiza dentro del ordenamiento legislativo que la Educación Física ha de ser una herramienta en la lucha contra la influencia de los estereotipos de género o cualquier otro aspecto que derive en la exclusión social y ayudar a lograr una igualdad real que ofrezca las mismas oportunidades a todos y todas. Con ese fin, la Educación Física pondrá en práctica una formación diversificada y lógica, incluyendo actividades adaptadas y, velando por la seguridad afectiva y emocional del alumnado.

Los contenidos empleados en la unidad didáctica se afrontarán con una visión imperante de la igualdad a todos sus efectos, generando un sentimiento de pertenencia a un grupo en el alumnado, y apostando por la implementación de una actividad física inclusiva.

6.6.1 Implementación de la diversidad cultural y valores ético-cívicos en el aula.

La aplicación de estos dos conceptos claves para poder convivir con todas las personas que conforman el modelo de sociedad pluricultural que se está implantando a nivel mundial, debido al efecto provocado por la globalización se tornan imprescindibles de cara a la preparación de las siguientes generaciones con vistas al futuro.

Como ha sido mencionado durante el desarrollo de la fundamentación epistemológica de forma específica en cada uno de estos dos aspectos, las clases de Educación Física siguiendo a Pettigrew y Tropp (2006), nos proporcionan situaciones a largo plazo que implican un contacto inevitable, creando así un mayor efecto positivo del contacto en las relaciones intergrupales, además, es bastante probable que el contacto entre los diferentes grupos étnicos sea entre individuos de igual condición y esta interacción goza de apoyo institucional en el sentido de que los instrumentos utilizados trabajan para buscar la igualdad de condición, y al tratarse de estudiantes, cuanto más jóvenes sean, es más improbable que exhiban prejuicios de naturaleza más profunda, pudiendo intensificar también el posible impacto positivo del contacto interétnico en la confianza de los alumnos que conforman la clase.

A modo de conclusión, como concretan Sparks y Verner (1995), la promoción de las clases de educación física orientadas al aprendizaje y la disminución de la evaluación social, pueden facilitar los objetivos de la educación intercultural, creando un clima de motivación apropiado para la integración en armonía del logro de las metas fijadas en la asignatura y las buenas relaciones sociales entre individuos de diferentes orígenes étnicos, que se consideran valores implícitos del deporte en la mayor parte del mundo moderno.

En el campo de los valores ético-cívicos, como expone García Correa (2005), hay que incidir en la relevancia de crear un buen ambiente en el aula, haciendo hincapié en aspectos como el respeto, la disciplina y la tolerancia, como pilares básicos de la coexistencia, a fin de conseguir los objetivos que se persiguen en el ámbito educativo dentro de esta temática, y promoviendo a través de éste los valores y actitudes adecuados para ayudar a la comprensión por parte de los jóvenes de que existe un orden moral definido en la sociedad de convivencia, por medio de hacer visible la notoriedad de aspectos éticos como la responsabilidad, o de índole moral como la capacidad autocontrol y autonomía de cada individuo.

A todo esto se le suma lo nombrado por González et al. (2011), que desemboca en la actuación de las instituciones de enseñanza a través de la incentivación y propulsión de los valores sobre los que se fundamenta la sociedad democrática actual, llamando al estudiantado a la realización de reflexiones críticas y búsqueda de significación de conceptos clave como pueden ser la propia democracia, la participación activa en las decisiones sociales, el derecho a la libertad y el respeto por la que poseen los demás, la solidaridad y su importancia a la hora de ayudar a otras personas que lo precisen o la práctica de un comportamiento acorde a las normas ciudadanas entre otros.

La intervención a realizar sobre estas dos áreas temáticas se centrará en el aprendizaje cooperativo, gracias a los numerosos aspectos positivos que genera entorno a la evolución y progreso del alumnado dentro de la concienciación y la educación intercultural, con sus respectivos valores fundamentales para ofrecer una formación completa y de utilidad para su uso en el transcurso de su vida, como bien enuncian Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), en referencia a la formación del sujeto en cuatro ámbitos distintos, ámbito cognitivo, dedicado al progreso táctico y/o la toma de decisiones en la actividad planteada, ámbito físico, mejora de las capacidades técnicas y motrices trabajadas específicamente en cada caso, ámbito social, desarrollo de habilidades interpersonales como el apoyo, ayuda mutua o empatía, y ámbito afectivo, que implica mejora en el auto-concepto, apariencia física o percepción sobre la actividad física.

Desde una visión más global, Domingo (2008) ensalza varios beneficios más sobre el uso de esta metodología, tales como la mejora en el nivel de empatía y amplitud de miras, repercutiendo en la capacidad juiciosa y reflexiva del alumno, el aspecto motivador propiciado por un ambiente que promueve estas actitudes, implica al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la confianza y protagonismo que se les delega en las sesiones, su carácter es integrador, al priorizar las actividades colectivas, favorece actitudes de índole cívica, destacando entre éstas, la convivencia con los demás.

6.7 Recursos del docente

6.7.1 Material a disposición de uso

- Pelotas de tamaño pequeño (balonmano), normal (fútbol, baloncesto) y grande (yoga), conos, picas, aros, combas, balones medicinales, colchonetas, espalderas, raquetas y volantes de bádminton, trompos, pañuelos, petos, cuerdas, canastas, porterías, pizarra digital, tangram

6.8 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad, como viene reflejado en el Decreto 111/2016 de 14 de junio, supone el respeto a las diferencias y la compensación de las posibles desigualdades sociales, económicas, culturales y personales. De este modo, Andalucía construye un modelo educativo inclusivo basado en los principios de la equidad, la igualdad y la convivencia democrática, orientado hacia la formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social, que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en la construcción de la sociedad del conocimiento, y que facilite el máximo desarrollo de sus capacidades y competencias para integrarse activamente en una sociedad diversa y en continuo proceso de cambio y desarrollo.

El enfoque sobre el cual se ejecuta la atención a la diversidad, viene definido de igual forma en el Decreto 11/2016 de 14 de junio, el cual expone que debe ser dirigido hacia dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que le impida alcanzar la titulación de Educación Secundaria Obligatoria.

La atención a la diversidad, entendiéndola como educación inclusiva, es definido por la UNESCO (2016), como un proceso focalizado en la respuesta a la diversidad que presenta el estudiantado, a través del aumento participativo y disminuyendo la exclusión que se produce dentro del ámbito educativo. Este concepto, se relaciona de forma directa con la intervención y colaboración del alumnado, en busca del logro colectivo, enfatizando en aquellos que se encuentran en situación de exclusión o en riesgo de sufrirla.

Siguiendo lo propuesto por Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada y Sánchez (2012), se debe valorar muy activamente la existencia de diversidad en las aulas, ya que, aunque es un hecho que es una realidad social, ha de adquirir también perspectivas de oportunidad para el crecimiento en el aprendizaje y la promoción de todo el alumnado, brindándoles la posibilidad de desarrollar sus aptitudes íntegras. Por este motivo, la diversidad, atendiendo a lo expuesto por Pujolàs (2004), tiene que ser vista como un aspecto enriquecedor y totalmente normalizado dentro de nuestra sociedad.

La realización de actividad física de una manera adaptada a las necesidades y diversidad del alumnado, es considerada como una herramienta que ayuda a reducir las desigualdades que se producen en el aula, a través de su adaptación al contexto específico e que se desarrolla dicha disparidad, ya que su rango de alcance se extiende,

además del ámbito educativo, a otros como el deportivo, recreativo o preventivo. (Pérez, Reina y Sanz, 2012).

6.9 Temporalización

Tabla 6. Temporalización

TEMPORALIZACIÓN				
Nº SESIÓN	NOMBRE SESIÓN	FECHA REALIZACIÓN	HORARIO LECTIVO	TRIMESTRE
1	“Juegos de Asia”	Martes 4 Febrero	12:00 a 13:00 h	2º
2	“Juegos nipones”	Viernes 7 Febrero	10:30 a 11:30 h	2º
3	“Juegos de África”	Martes 11 Febrero	12:00 a 13:00 h	2º
4	“América del Sur”	Viernes 14 Febrero	10:30 a 11:30 h	2º
5	“Oceanía”	Martes 18 Febrero	12:00 a 13:00 h	2º
6	“Tribales”	Viernes 21 Febrero	10:30 a 11:30 h	2º

6.10 Horario

Tabla 7. Horario lectivo 2ºA

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.30 a 9:30	PLÁSTICA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	MÚSICA	FRANCÉS
9:30 a 10:30	INGLÉS	LENGUA	LENGUA	TECNOLOGÍA	FÍSICA Y QUÍMICA
10:30 a 11:30	LENGUA	FÍSICA Y QUÍMICA	RELIGIÓN	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN FÍSICA
11:30 a 12:00	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
12:00 a 13:00	FRANCÉS	EDUCACIÓN FÍSICA	DIBUJO	GEOGRAFÍA E Hª	MATEMÁTICAS
13:00 a 14:00	GEOGRAFÍA E Hª	INGLÉS	TECNOLOGÍA	INGLÉS	LENGUA
14:00 a 15:00	TUTORÍA	MÚSICA	GEOGRAFÍA E Hª	FÍSICA Y QUÍMICA	TECNOLOGÍA

Esta tabla contiene el horario perteneciente al curso de 2º de ESO en el I.E.S “Mario López” de la localidad de Bujalance (Córdoba), y nos permite observar las horas de las que disponemos en la materia de Educación Física, en este caso, contando con la cuarta hora del martes (12:00 a 13:00), y la tercera hora del viernes (10:30 a 11:30), teniendo la posibilidad de usar tanto el gimnasio como las pistas exteriores en su totalidad durante el transcurso de las dos sesiones semanales.


7. SESIONES

Las sesiones de educación física ofrecen una oportunidad inmejorable para detectar los futuros problemas a los que se puede enfrentar el alumnado, hecho por el cual Molina (2015) destaca la relevancia que adquiere la formación del personal docente del área de la Educación Física, ya que deben ser capaces de prever posibles situaciones que conlleven un riesgo para el alumno e intentar poner un remedio o solución lo más inmediata posible, en pro de evitar que derive en algún aspecto negativo o perjudicial para el alumno, como podrían ser inseguridad en sí mismo, dificultades de adaptación al grupo o su desempeño dentro del ámbito social.

El desarrollo de la Unidad Didáctica, estará conformado por 6 sesiones, repartidas entre un período de 3 semanas correspondientes al segundo trimestre, y englobadas en el bloque temático de Juegos y Deportes, con un cómputo total de 20 alumnos.


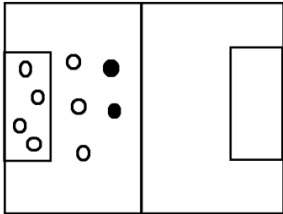


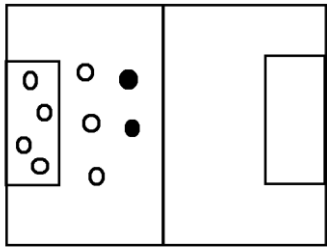
En dichas sesiones, se trabajarán aspectos cooperativos por medio de diversas tareas y multiculturales y de valores cívicos mediante el descubrimiento y práctica de juegos de diferentes continentes, en alusión a la rica variedad cultural que existe en todo el mundo, buscando provocar una amplitud de miras y una mejor comprensión de la realidad social que se vive actualmente por parte del alumnado, como exponen Chepyator-Thomson, Kim, Xu, Schmidlein, Na, Choi, y Yeo, (2008), el objetivo más importante de la educación multicultural es colaborar en el proceso que permita a los estudiantes apreciar y participar en una variedad de juegos deportivos desde perspectivas mundiales y locales, logrando así que las personas tengan la oportunidad de coexistir en armonía incluso cuando proceden de diferentes orígenes étnicos, sociales y educativos.

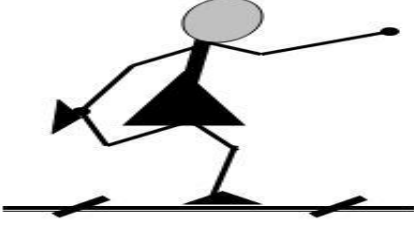
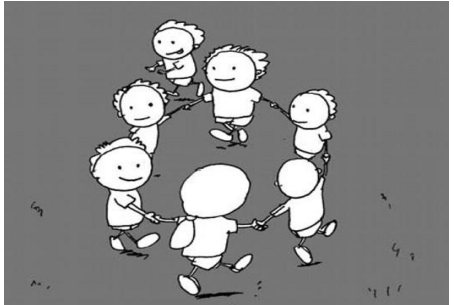
7.1 Desarrollo de las sesiones.

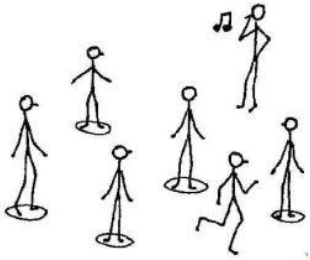
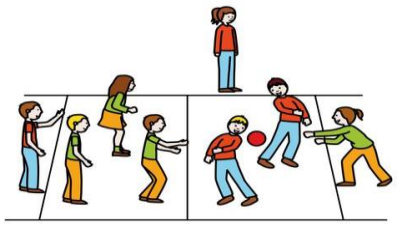
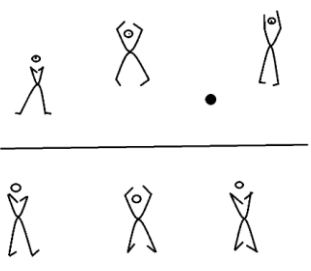

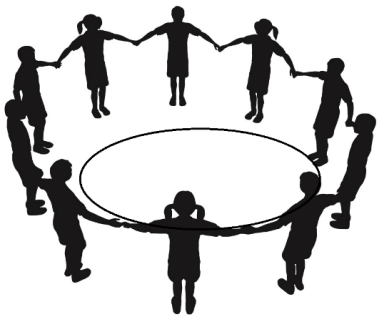
Nº de sesión: 1	Título de sesión: Juegos de Asia	Fecha	4/02/2020
Lugar y materiales	<ul style="list-style-type: none"> Gimnasio; Picas, conos, vasos, papeleras, pelotas, aros, tangram, barras y cuerdas. 	Nivel	2º ESO
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Juegos populares del continente asiático. Descubrimiento de nuevos juegos e implicación activa en la tarea. 	Duración	50 min
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje cooperativo y metodologías activas: indagación y descubrimiento guiado 	Nº de alumnos	30
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar el aprendizaje y el trabajo cooperativo a través de juegos tradicionales de Asia. Establecer relaciones constructivas con los compañeros y fomentar la interacción y conocimiento y respeto de las reglas. 		
Desarrollo de la sesión		Representación gráfica	Min.
Calentamiento	<p>-“REQUESÓN DE SOJA”: Un alumno se la queda y los demás cogen un aro y el que se la queda se gira y los demás tienen que poner su aro a una distancia considerable del que se la queda cuando la hayan puesto tienen que volver y el que se la queda cuenta un chiste o una historieta y cuando termina sale cada uno a su aro y el que se la queda tiene que intentar meterse dentro de un aro y quitárselo a otro alumno si lo consigue se cambian y si no todavía le queda otra oportunidad al alumno que le pella más cerca el dice en voz alta “ mono va a subir al árbol” y le hace cosquillas en una zona del cuerpo prudente y si se ríe se cambia de posición. ORGANIZACIÓN: 3 grupos de 15.</p>		8'

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Parte Principal</p>	<p>-“PALILLOS CHINOS”: Los alumnos se colocarán por parejas, y en parejas se dividirán en dos equipos. Cada equipo tendrá 5 balones, el objetivo del juego es llevar los balones uno por uno (por parejas) desde a salida hasta el punto de control con la dificultad de que tendrán que llevarlo sujetándolo con dos barras (una para cada miembro de la pareja). La primera ronda se realizará sin obstáculos en el camino y la segunda con obstáculos. Ganará el equipo que lleve antes los 5 balones al punto de control en cada ronda. ORGANIZACIÓN: 2 grupos de 15 en círculo.</p> <p>-“TANGRAM”: Los alumnos se colocarán por parejas para jugar a este juego: El juego consta de siete piezas que hay que organizar para formar la figura propuesta. Se propondrán 4 figuras, ganará la pareja que más figuras consiga montar. ORGANIZACIÓN: 6 grupos de 5 alumnos.</p> <p>-“EL CUJU”: Muy parecido al fútbol pero tiene como principales objetivos que el balón no toque el suelo y que sea introducido en un aro. Cada “gol” vale un punto y el docente irá contando los goles de cada grupo para ver cuál de los tres resulta vencedor. Se le puede dar al balón con todo menos lo que sea considerado como mano, es decir, descartamos los brazos enteros excepto los hombros. Organización: 6 grupos de 5 alumnos.</p> <p>-“CHUIWAN”: Muy parecido al golf. Este juego tiene hoyos como metas. El objetivo es meter la bola en el agujero dando los menos toques posibles. Voy a usar distintas calificaciones: quien consiga meter la pelota dentro del aro conseguirá 10 puntos. Quien la meta en la papelera 6 puntos y quien la meta entre los dos conos 3 puntos. Tendrán como mínimo un toque por persona y como máximo tres. ORGANIZACIÓN: 2 grupos de 15.</p>	   
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Vuelta a la Calma</p>	<p>-“LA PLUMA”: El juego consiste en por turno tener que ir dando el número de toques que corresponde y si pierdes estas eliminado. ORGANIZACIÓN: 6 grupos de 5 alumnos.</p>	
<p>Observaciones</p>		

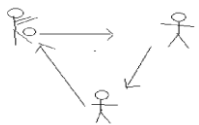
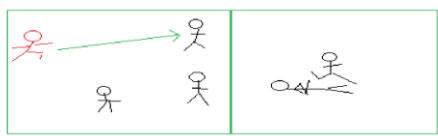
Nº de sesión: 2	Título de sesión: Juegos nipones	Fecha	7/02/2020
Lugar y materiales	<ul style="list-style-type: none"> Pistas exteriores; conos, balón, trompos y pañuelo. 	Nivel	2º ESO
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Juegos tradicionales de cultura japonesa Utilizar habilidades motrices propias en asociación con las que posee el compañero 	Duración	50 min
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje cooperativo y metodologías activas: indagación y descubrimiento guiado 	Nº de alumnos	30
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Aprender y practicar juegos tradicionales de otras culturas como la japonesa Incentivar el aprendizaje y la cooperación grupal mediante juegos tradicionales japoneses. 		
Desarrollo de la sesión		Representación gráfica	Min.
Calentamiento	<p>-"GAVILÁN": Se procuran dos líneas a una distancia proporcional, que serán las casas de los palomares. En medio de estas dos líneas se colocará un alumno que será el gavilán. Cuando el gavilán diga "palomas a volar" intentará atrapar el mayor número de palomas posibles. Todas aquellas palomas que sea atrapada se convertirán en gavilán, colocándose en medio hasta que todas sean pilladas. ORGANIZACIÓN: Todo el grupo y una persona en medio haciendo de gavilán.</p>		8'

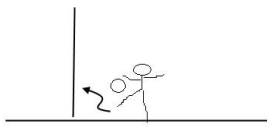
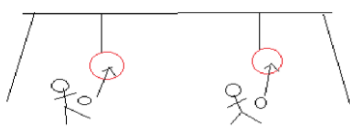
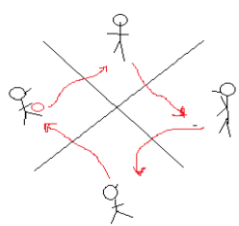

Parte Principal	<p>-“KOMA”: Dividimos el grupo en tres equipos de 10, daremos a cada grupo un trompo y estos tendrán que lanzar el trompo e intentar levanta el trompo con la mano sin que deje de rodar. Gana el grupo que más veces levante el trompo sin que se pare. ORGANIZACIÓN: Tres grupos de 10 personas.</p> <p>-“HIROSHI OKAZA”: Dos equipos de 15 alumnos, uno se sitúa en la mitad del campo y otro en la otra mitad. El objetivo del juego consiste en cruzar por los dos conos situados al final de cada campo. Si un jugador del otro equipo te toca en su campo quedará eliminado. ORGANIZACIÓN: 2 grupos de 15 participantes cada uno.</p> <p>-“DARUMA-SAN GA KORONDA”: La persona a la que le toca se tapa los ojos y dice muy rápido: “Daruma-san ga koronda” y se gira también lo más rápido que pueda abriendo los ojos. Mientras al que le toca está diciendo la frase, los otros se colocan muy cerca de ella. Justo antes de que el que le toca gire, los jugadores lo tienen que parar. Si el que le toca ve a un jugador moverse, este tiene que darle la mano. Si un jugador consigue llegar al que le toca sin que lo vean, le dará un golpe en la espalda y todos excepto al que le toca se irán. No obstante, si el que le toca está dándole la mano a uno o más jugadores capturados, el asaltante intentará separar las manos con el canto de la suya. Entonces, todos excepto al que le toca huyen. Cuando el que le toca grita “¡Tomare!”(¡Párate!), todo el mundo debe quedarse quieto. Si el que le toca coge a uno de los otros jugadores sin dar más de tres pasos, ambos intercambiarán sus lugares. ORGANIZACIÓN: Grupo de alumnos y uno de ellos se sitúa en el centro de la zona.</p> <p>-“KEMARI”: Este juego es muy especial porque no es un juego competitivo, no hay ni ganadores ni perdedores, así que no se tienen que hacer equipos. Marcaremos un terreno de juego que denominaremos <i>Kikitsubo</i>. El juego consiste en impedir que la pelota toque el suelo únicamente con la ayuda de los pies y mediante pases a los compañeros de juego. Cada vez que un jugador chute la pelota ha de gritar ¡ariyaaa! o ¡ari! para avisar al compañero que le lanza la bola. ORGANIZACIÓN: Un solo grupo. Si observamos que el alumno toca poco el balón dividiremos el grupo en dos de 15 personas.</p>	   	7'	
	Vuelta a la Calma	<p>-“SIMON”: Uno de los participantes es el que dirige la acción. Los otros deben hacer lo que Simón dice. El truco está en la frase mágica que es “Simón dice”. Si Simón dice salta, los jugadores deben saltar para no quedar eliminados. Es tarea de Simón intentar conseguir que cada uno quede fuera lo más rápidamente posible. El último de los seguidores de Simón gana. ORGANIZACIÓN: Se forma un círculo con toda la clase y todos siguen al alumno que se encuentra en el medio. Los profesores son encargados en eliminar a los que lo hagan más tarde.</p>		7'
	Observaciones			

Nº de sesión: 3	Título de sesión: Juegos de África	Fecha	11/02/2020
Lugar y materiales	<ul style="list-style-type: none"> Gimnasio; balones, cuerdas y aros. 	Nivel	2º ESO
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Juegos populares del continente africano Descubrimiento de nuevos juegos e implicación activa en la tarea. 	Duración	50 min
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje cooperativo y metodologías activas: indagación y descubrimiento guiado 	Nº de alumnos	30
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar el aprendizaje y la cooperación grupal mediante juegos tradicionales de África. Mejorar la capacidad comunicativa y de toma de decisión del alumno. 		
Desarrollo de la sesión		Representación gráfica	Min.
Calentamiento	<p>-"SASA KURU": En grupos de tres jugadores, se sitúan de espaldas y entrelazándose por los antebrazos y apoyados con una sola pierna ("patita coja"), intentan desplazarse hasta una línea situada a unos 7 m. ORGANIZACIÓN: En grupos de tres personas.</p>		5'
	<p>-"EL GUEPARDO SE COME A LA CEBRA": Los participantes cogidos de las manos forman un círculo. Uno de los jugadores (ratón) se sitúa en su interior y otro compañero (gato) se coloca en el exterior. Éste debe intentar entrar en el círculo para atrapar al ratón, mientras los compañeros del círculo deben protegerlo, intentando evitar que, entre el gato, mientras chillan: "¡El guepardo se come a la cebra!". ORGANIZACIÓN: Toda la clase en un sólo grupo.</p>		8'

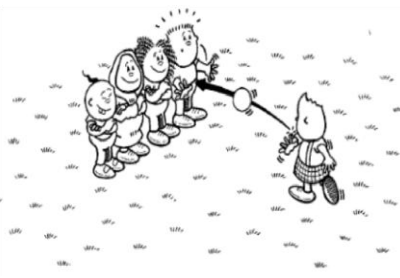
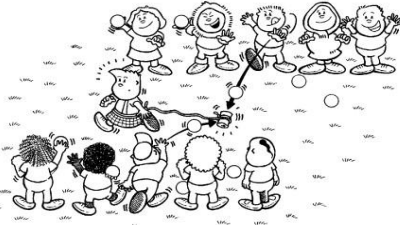
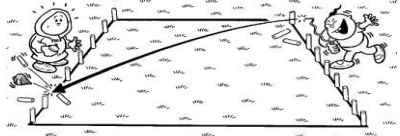
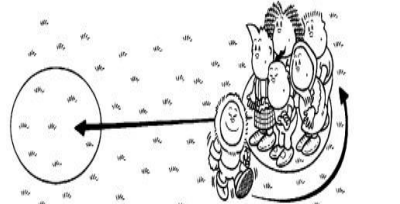
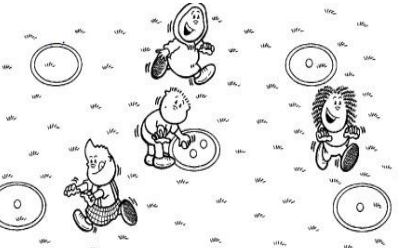

Parte Principal	<p>-“AGIYE”: Los participantes se encuentran sentados dentro de varios círculos. El que pilla se sitúa fuera de los mismos, con las manos detrás de la cabeza, y a pata coja debe desplazarse saltando hasta conseguir pisar con el pie que tiene en el suelo a uno de sus compañeros, los cuales intentan esquivarlo moviéndose por la pista. El jugador “pisado” substituye al que inicia el juego. Hay varios círculos para salvarse.</p> <p>ORGANIZACIÓN: Sin grupos, por toda la pista del gimnasio con varios círculos como vidas.</p> <p>-“TXILA-LA”: Se forman dos equipos de igual número de jugadores. El equipo perseguidor se coloca por parejas cogidos de las manos con una pelota para cada una de las parejas. Los miembros del otro equipo circulan individualmente por el terreno. El juego consiste en tocar a todos los componentes del equipo contrario con la pelota mediante lanzamientos. Cuando ello sucede, se quedan momentáneamente fuera del juego. Las parejas nunca se pueden dejar de las manos. Cuando todos los jugadores han sido tocados, se cambian los papeles.</p> <p>ORGANIZACIÓN: 2 equipos de 15, uno con balón y cogidos de las manos y otro libre en el campo.</p> <p>-“CHEIA”: En un terreno de 15 x 10 m se distribuyen seis conos iguales y se coloca uno de diferente color en el centro. Un jugador del equipo (A) se coloca al lado del cono central. El resto de jugadores del equipo esperan su turno. Alrededor del perímetro de juego se sitúan los jugadores del equipo (B). El jugador central tiene que recoger los conos, de uno en uno, y depositarlos encima del cono central, evitando que los jugadores del equipo (B) le impacten con los balones. Si no es alcanzado por ninguna pelota, consigue un punto, y otro jugador de su equipo lo reemplaza. En caso contrario, queda eliminado. Los equipos se intercambian las posiciones cuando todos los jugadores de uno de ellos haya intentado apilar los conos. Si el jugador central consigue atrapar la pelota sin que caiga en el suelo, puede lanzarla lo más lejos posible con la intención de ganar tiempo. No supone la eliminación de un Jugador el hecho que un balón impacte en el cono. Por ello puede utilizarse como defensa. Si la pelota queda “muerta” dentro del terreno del juego, el equipo que se encuentra en el exterior puede entrar a recogerla y volver a lanzarla siempre fuera de sus límites. ORGANIZACIÓN: Dos equipos de 15, uno en cada lado del campo.</p>	   	<p>9'</p> <p>10'</p> <p>10'</p>
Vuelta a la Calma	<p>-“JOGO DE CHAMAR”: Los participantes se cogen de la mano, y se traza un círculo de 1m de diámetro. A la señal del profesor, cada jugador debe hacer fuerza hacia su lado con la intención de provocar que su compañero pise o se introduzca en el círculo dibujado en el suelo. El jugador que entra en el círculo queda momentáneamente eliminado. El juego continúa hasta que solamente queden dos jugadores. Llegado a este punto, los dos jugadores se dan las manos colocando en el centro un cono. A la señal del profesor, los dos participantes empiezan a estirar con la intención de que el oponente derribe o traspase el cono. ORGANIZACIÓN: Grupo de 5 cogidos de la manos con un círculo entre ellos.</p>		<p>8'</p>


Observaciones

Nº de sesión: 4	Título de sesión: América del Sur	Fecha	14/02/2020
Lugar y materiales	<ul style="list-style-type: none"> Pistas exteriores; Aros, balones, cuerdas y conos. 	Nivel	2º ESO
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Juegos tradicionales cultura maya Iniciación de juego de pelota mesoamericano 	Duración	50 min
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje cooperativo y metodologías activas: indagación y descubrimiento guiado 	Nº de alumnos	30
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar a la práctica del juego de pelota estilo maya. Ejecutar habilidades básicas del juego, realizar acciones de forma rápida y concisa. 		
Desarrollo de la sesión		Representación gráfica	Min.
Calentamiento	<p>-“Maya pass”: Este juego consiste en pasarse el balón, en grupos de tres, usando la técnica de golpeo maya con la cadera Organización: En 10 grupos de tres.</p>		7'
	<p>-“Juego de la momia”: Este juego consiste en que un alumno la queda y tiene que intentar pillar al resto tocándole con la mano, ellos tienen que huir de él corriendo por la pista. Cuando uno es pillado tiene que tirarse al suelo y ponerse en posición de momia, sin poder moverse. Para salvarle uno de los alumnos que no ha sido pillado tiene que saltar sobre él, y este vuelve al juego. Organización: Toda la clase.</p>		7'

Parte Principal	<p>-“El jaguar ágil”: Los alumnos se colocan junto a la pared y en turnos lanzan la pelota con la cadera simultáneamente una vez cada uno, sin que ésta de más de dos botes en el suelo antes de ser golpeada. El objetivo es ver cuántos alumnos son capaces de darle correctamente antes de que la pelota se detenga. Organización: Clase dividida en tres grupos de 10</p>		8'
	<p>-“Tiro al hoyo”: Usando la portería de fútbol sala, colocamos con cuerdas dos aros colgantes, en los cuales, los alumnos tienen que meter la pelota con la cadera por turnos, luego se comprueba que equipo ha metido más balones por los aros. Organización: tres grupos de 10</p>		10'
	<p>-“Cuadrado con la cadera”: Para este ejercicio, colocamos en el suelo dos cuerdas largas en forma de cruz, por lo tanto, se crean cuatro campos. El juego consiste en que cuatro alumnos se colocan en cada uno de los campos y tienen que intentar pasar el balón con la cadera, de forma bombeada, al resto de campos, sin que el balón vote más de dos veces en su parte. Cuando el balón ha votado más de dos veces en su campo este es eliminado y, abandona el terreno de juego. En su lugar entra otro. Organización: Clase dividida en tres grupos de 10</p>		10'
Vuelta a la Calma	<p>-“Tanda de penaltis”: Se realizara una tanda de penaltis entre los tres grupos. La portería, sin portero, estará situada a 6/7 metros de distancia, y cada alumno deberá meter el balón con la cadera dentro de esta. El equipo que más penaltis meta gana el juego. Organización: Clase dividida en tres grupos de 10</p>		8'
Observaciones			

Nº de sesión: 5	Título de sesión: Oceanía	Fecha	18/02/2020
Lugar y materiales	<ul style="list-style-type: none"> Gimnasio; 15 pelotas pequeñas, 3 pelotas grandes (yoga), 14 conos, cuerdas. 	Nivel	2º ESO
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Juegos tradicionales de Papúa Nueva Guinea, Australia y Nueva Zelanda 	Duración	50 min
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje cooperativo y metodologías activas: indagación y descubrimiento guiado 	Nº de alumnos	30
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Conocer nuevos juegos, desarrollar aspectos técnicos y tácticos del juego Establecer relaciones constructivas con los compañeros y fomentar la interacción y conocimiento y respeto de las reglas. 		
Desarrollo de la sesión		Representación gráfica	Min.

Calentamiento	<p>- "Folding arms": Después de sortear quién inicia el juego, el jugador que empieza dispone de una pelota. El resto de jugadores se colocan en hilera delante de él, tocándose los hombros unos con otros, y manteniendo los brazos cruzados delante del pecho. El que posee el balón puede lanzarlo hacia cualquiera de los jugadores de la hilera, quien tiene que atraparlo. Si no lo consigue, queda eliminado. También se aparta del juego al jugador que mueva los brazos sin que la pelota vaya dirigida hacia él. El jugador que recepciona el balón pasa a dirigir el juego. Organización: 3 grupos de 10 personas.</p>		7'
Parte Principal	<p>- "Kotau, mina mieta": Los jugadores se distribuyen, separados unos de otros, en dos hileras distanciadas entre ellas. Un jugador debe atravesar el terreno de juego, corriendo por medio del pasillo formado por las dos hileras de jugadores, con una cuerda atada a la cintura de la cual cuelga una lata. A medida que avanza, los jugadores más cercanos lanzan su pelota para intentar impactar en la lata. Quien consigue tocarla es el encargado de transportarla. Organización: 6 equipos de 5 personas</p> <p>- "Tomong Gilang Bogi": Juegan dos participantes con una pelota cada uno. En un espacio rectangular, los jugadores colocan longitudinalmente en cada extremo diez conos. De manera alternativa lanzan la pelota para intentar derribar los del contrario, ganando el primero que lo consiga. Organización: 6 equipos de 5 personas</p> <p>- "Wok tali wok": Se construyen en los extremos opuestos dos círculos de 3 m de diámetro. Todos los jugadores se sitúan en su interior, excepto uno que representa al "cazador". Éste debe dar vueltas alrededor del círculo donde se encuentran sus compañeros, los cuales, cuando crean oportuno, salen corriendo, intentando llegar hasta el otro círculo. Todos los jugadores que hayan sido tocados se convierten en cazadores. El juego continúa de un círculo a otro, hasta que todos estén atrapados. <i>Variantes</i>; Dos cazadores y cuenta atrás para que salgan a correr. Organización: 2 grupos de 15 personas</p> <p>- "Ver ver aras lamas": Se sitúan tantos aros como equipos de 2 jugadores haya en el lugar que los equipos deseen. En el centro se deposita otro aro, colocando en su interior pelotas. Dentro de cada uno de los aros se sitúa un jugador. Los jugadores, tienen que intentar dejar tres pelotas en su aro robándolos del aro central o bien de sus compañeros. En cada trayecto solamente puede coger una pelota, debiendo depositarlo en su aro sin lanzarlo. El resto de compañeros deben hacer lo mismo, no pudiendo interferir la trayectoria de los otros jugadores ni evitar que les quiten las pelotas de su aro. Gana la pareja que más rápido consiga colocar tres pelotas en el interior de su aro. Organización: por parejas</p>	   	8' 8' 10' 10'
Vuelta a la Calma	<p>- "Wol-wol": Los jugadores están de pie con las manos pegadas al cuerpo. A una señal, todos deben girar desplazándose sobre su eje longitudinal al mismo tiempo y en la misma dirección. A otra señal, deben detenerse y permanecer quietos sin perder la verticalidad. Ganan todos aquellos que consigan mantenerla. Organización: toda la clase</p>		7'
Observaciones			

Nº de sesión: 6	Título de sesión: Tribales	Fecha	21/02/2020
Lugar y materiales	<ul style="list-style-type: none"> Pistas exteriores; cuerdas, conos, pelotas 	Nivel	2º ESO
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Juegos tradicionales de diversas tribus. Aspectos claves de la confianza. Conocimientos de limitaciones personales y del grupo. 	Duración	50 min
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje cooperativo y metodologías activas: indagación y descubrimiento guiado 	Nº de alumnos	20
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Conocer nuevos juegos y desarrollar confianza propia. Establecer relaciones constructivas con los compañeros y fomentar la interacción, conocer y respetar de las normas 		
Desarrollo de la sesión		Representación gráfica	Min.
Calentamiento	<p>“Ubuthi”: Ubuthi es, unas veces, un veneno hecho con los frutos de un tipo de arbusto, y , también, es una medicina hecha con la corteza de un determinado árbol. En el juego, hay un "sebi" (ladrón) que tiene el ubuthi y a quién los demás jugadores tratarán de cogérselo y llevarlo a casa de su familia. Se dibuja un gran círculo en la tierra y los Jugadores se colocan fuera de este círculo. Se elige un jugador que hará de "sebi" (el ladrón) y se coloca en el centro del círculo con algún objeto en la mano representando el Ubuthi. El sebi grita el nombre de uno de los jugadores y éste tratará de arrebatarse el Ubuthi de la mano y correr más allá del círculo. El sebi tratará de agarrar a este jugador antes de que salga del círculo. Si lo consigue, grita el nombre de otro jugador Si el jugador que le ha arrebatado el Ubuthi logra salir del círculo, él será el próximo "sebi" y el juego vuelve a comenzar. Organización: 3 grupos de 10</p>		8'

<p>Parte Principal</p>	<p>-"Chigora Danda": Aunque se juega en Zimbabwe, se cree que es originario de la India. En este país hay un juego llamado Guli Danda, y en el idioma del país, "danda" significa "palo largo". Sin embargo, sí es autóctona la manera de acompañar el juego, aplaudiendo, marcando un rito. Se colocan en el suelo, en paralelo, dos palos de algo más de 1 metro cada uno, con una separación entre ellos de algo menos de 1 metro. Cruzando a estos dos, y encima de ellos, se coloca el tercer palo de tamaño similar a los anteriores. Dos jugadores se sientan a cada extremo de este último palo cruzado, y el tercer jugador se coloca, de pie, entre los palos paralelos. El juego consiste en que mientras los dos jugadores suben y bajan el palo cruzado, el tercero irá saltando a un lado y al otro del mismo. El juego empieza a un ritmo lento para ir aumentando poco a poco. Variante: en vez de palos se pueden utilizar cuerdas. Organización: 3 grupos de 10.</p> <p>-"Mbube, Mbube": Mbube es uno de los términos Zulu para designar al "león." En el juego participan dos personajes: el león y el impala. Todos los jugadores forman un círculo, dos jugadores empiezan el juego. Uno es el león, el otro el impala. El león tratará de dar caza al impala, ambos zigzagueando entre el resto de los jugadores, al tiempo que éstos le gritan "mbube, mbube!". Si el león no ha cogido al impala en un tiempo aproximado de un minuto, queda eliminado y se incorpora al círculo de compañeros, y se elige un nuevo león. Si el león coge al impala, se escoge un nuevo impala. Organización: 3 grupos de 10</p> <p>-"AMPE": Es un juego simple jugado por niños que van a la escuela en Ghana. Tal como Mbube Mbube, Ampe es un buen juego para grupos. En este juego, el grupo escoge a alguien para que sea el líder. Luego, los otros jugadores se paran en un semicírculo mientras el líder los enfrenta en cualquiera de los dos extremos del grupo. El líder y el jugador en el extremo aplauden. Luego, ambos saltan en el lugar al mismo tiempo. Ambos saltan y lanzan un pie hacia adelante. Si ambos adelantan el mismo pie, el líder está fuera y el jugador toma el lugar del líder. Si cada uno adelanta un pie distinto, el líder continúa hacia el siguiente jugador y retoma el mismo desafío físico. Los líderes obtienen un punto cada vez que derrotan a un jugador, y cada jugador tiene un turno para ser el líder. El jugador con la mayor cantidad de puntos gana. Organización: 3 grupos de 10.</p> <p>-"Maleua": Se hacen dos equipos y se elige un componente de cada grupo al que se le vendan los ojos. Se coloca dentro de un recinto y los demás compañeros fuera de este. En cada parte del campo se coloca una pica de pie, metida en un cono y los compañeros desde fuera del recinto le indicarán cómo llegar a la pica para derribarla con la que llevan en la mano, antes que el contrincante y sumarán un punto. Todos pasarán por el rol de ciego. Organización: dos equipos de 15.</p>	   	<p>8'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>10'</p>
<p>Vuelta a la Calma</p>	<p>- Todo el grupo dispuesto en círculo, aportando su visión reflexiva sobre estas tres semanas de juegos multiculturales, tanto positivas como negativas para poder mejorar dichos aspectos.</p>		<p>4'</p>
<p>Observaciones</p>			

7.2 Evaluación

La evaluación a nivel conceptual, es concebida por López Pastor (2012) como todo proceso de evaluación cuya finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, tomando una dirección orientada hacia el objetivo de que el alumnado logre adquirir un mayor conocimiento de manera efectiva y en la que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente.

Tal y como exponen Alcaraz, Fernández y Sola (2012), que defienden una postura más cercana a la comprensión del proceso educativo que tiene lugar en las aulas y desmarcándose por completo de la intención medidora o sancionadora que a menudo se asocia a los procesos de evaluación, confundiéndose así el acto de calificar con el de evaluar.

Ya que, de acuerdo con Álvarez Méndez (2001), se mezclan demasiadas funciones que se le asignan a la evaluación y se produce una gran confusión en torno al concepto, ya que muchas de esas funciones llegan a contradecirse, como por ejemplo, aquellas relacionadas con la formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente, de motivación u orientación, las funciones administrativas, académicas de promoción o recuperación, de información, de retroalimentación, de control, entre otras, provocando que exista un abanico demasiado amplio, y desembocando en la pérdida de la esencia y la transparencia en el proceso evaluativo.

En definitiva, el uso de la evaluación debe limitarse a la valoración de la consecución o no de los objetivos planteados por parte del alumnado, mediante la observación y el análisis de las capacidades, los comportamientos, y el nivel cognitivo alcanzado, colaborando y mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el cual se fundamenta la enseñanza de esta materia.

Tabla 8. Vinculación de estándares de aprendizaje e instrumentos de evaluación.

COMPETENCIAS Y CRITERIOS DE EV.	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1. Competencia Aprender a aprender (CAA). (1, 3 y 6)	1.2 Autoevalúa su ejecución con respecto al modelo técnico planteado. 3.4 Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares. 6.3 Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.	Rúbrica (40%) (Anexo)

2. Competencias sociales y cívicas (CSC). (7 y 8)	<p>7.3 Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.</p> <p>8.3 Analiza críticamente las actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte en el contexto social actual.</p>	Escala de observación (30%) (Anexo)
3. Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC). (7)	<p>7.1 Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.</p> <p>7.2 Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.</p>	Lista de control (30%) (Anexo)

8. CONCLUSIÓN

Después de la realización de este Trabajo de Fin de Máster, y del desarrollo de la Unidad Didáctica pertinente, he podido apreciar la relevancia que adquiere el trabajo conciencioso de la multiculturalidad y los valores éticos principales a edades tempranas, en este caso, a nivel de 2º de ESO, por medio de la propuesta de juegos y actividades que inciden de forma positiva en la formación integral de los alumnos.

De esta manera, se consigue aportar un aprendizaje con una mayor amplitud de miras y que genera un gran enriquecimiento en el alumnado, ayudando a desarrollar la perspectiva de la sociedad actual más realista, en la cual existe una gran diversidad cultural y colectivos étnicos, cuyas costumbres y formas de vida deben ser respetadas siempre que cumplan con unos mínimos criterios de sentido común.

El papel del docente en este proceso, se ciñe a proporcionar al alumnado nuevos contenidos, que provoquen un interés y curiosidad en el aula, que tendrá como consecuencia directa el descubrimiento de juegos y actividades pertenecientes a otros lugares del mundo, y los cuales desconocerían de no ser por su introducción el ámbito escolar a través de esta Unidad Didáctica de la materia de Educación Física.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 27-39.
- Alvárez Méndez, J., M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Allemand, M., Steiger, A. E. y Fend, H. A. (2014). Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.
- Allen, J. T., Drane, D. D., Byon, K. K., y Mohn, R. S. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity: International students attending American universities. *Sport Management Review*, 13(4), 421-434.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., y Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Baines, E., Blatchford, P. y Chowne, A. (2007). Improving the Effectiveness of Collaborative Group-Work in Primary Schools: Effects on Science Attainment. *British Educational Research Journal*, 33 (5): 663–680.
- Baines, E., Blatchford, P., y Webster, R. (2015). The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs. *Education*, 43(1), 15-29.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- Barker, D., Quennerstedt, M. y Annerstedt, C. (2013). Inter-student interactions and student learning in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 409-426.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. Ángeles, y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista De Investigación Educativa*, 17(2), 277-319
- Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R., R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Eds.; National Academy; Washington D.C.
- Burlingame, G. M., McClendon, D. T., Theobald, D. y Alonso, J. (2011). Cohesion in group therapy. *Psychotherapy*, 48, 34-42.
- Campbell, W. K. (1999). Narcissism and romantic attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1254-1270.
- Campoy, T. (2006). *Técnicas cualitativas para la educación intercultural*. En A. Pantoja y T. Campoy (Eds.), *programas de intervención en educación intercultural*. 51-65. Granada, España: Editorial Universitario

- Carron, A. V., Brawley, L. R., y Widmeyer, W. N. (1998). *The measurement of cohesiveness in sport groups*. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*. 213-226.
- Casey, A., y Goodyear, V., A. (2015). Can Cooperative Learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67, 56-72
- Castles, S. (2010). Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 36 (10), 1565-1586.
- Contreras, O. (2002). *Perspectiva intercultural de la Educación Física*. En T. Lleixà (Ed.), *Multiculturalismo y Educación Física*. 9-45. Barcelona, España: Paidotribo
- Cuevas, M. (2008). School management in multicultural contexts, *International Journal of Leadership in Education*. 11 (1), 63-82.
- De la Fuente, J., Peralta, F. J., Sánchez, M. D. (2006). Sociopersonal Values and Coexistence Problems in Secondary Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2), 171-200
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Duckitt, J., (2003). *Prejudice and intergroup hostility*. *Oxford Handbook of Political Psychology*. Oxford University Press: Oxford.
- Dyson, B., Colby, R., Barratt, M. (2016). The Co-Construction of Cooperative Learning in Physical Education With Elementary Classroom Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*. 35, 370-380.
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J. J., Izquierdo, T., López, J. I., Orcajada, N., Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 15(1), 135-144.
- Essomba, M. (2004). *El ocio y las actividades físicas y deportivas hacia una convivencia intercultural*. En T. Lleixà y S. Soler (Eds.), *actividad física y deporte en sociedades multiculturales: ¿Integración o Segregación?*. 27-42. Barcelona, España: Horsori.
- Felder, R, M. y Brent, R. (2007). *Cooperative learning*. Department of Chemical Engineering: North Carolina State University.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206.
- Gallagher, T. (2010). *Key Issues in Coexistence and Education*. Brandeis University: Waltham, Massachusetts.
- García-Correa, A., Ferreira-Cristofolini, Gloria. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 163-183.
- García, O. M., y López, R. G. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*. 16 (5), 433-442.

- García, F., Rubio, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- González, S., Catalán, M., y Lara, J., M. (2011). *La competencia social y ciudadana en Educación Física*. En O. R. Contreras y R. Cuevas (Eds.), *las competencias básicas desde Educación Física*. 63-77. Barcelona: INDE.
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A., Kouli, O., y Sánchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191-202.
- Heo, J., y Lee, Y. (2007). I don't want to feel like a stranger: Korean students who play basketball seriously. *Leisure/Loisir*, 31, 133-154.
- Hoffman, S., (1971). Traditional Methodology. Prospects for Change. *Quest*, 15(1), 51-57.
- Hofstede, G., (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage
- Hofstede, G., (1991). *Cultures and organizations: The software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Janmaat, J., y Keating, A. (2017). Are today's youth more tolerant? Trends in tolerance among young people in Britain. *SAGE Journal Ethnicities*, 1-22.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Jolliffe, D. y Farrington, D., P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behaviour. Journal of Adolescence*. 9(5), 441-476.
- Jolliffe, D. y Farrington, D., P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611
- Jolliffe, D. y Murray, J. (2012). *Low Empathy and Offending*. In Loeber y Welsh (eds.) *The Future of Criminology*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaufmann, E., Goodwin, M. (2018). The diversity Wave: A meta-analysis of the native-born white response to ethnic diversity. *Social Science Research*. 76, 120-131.
- Kenneth, C. (2006). Deporte e inmigración en España: el papel del deporte en la integración de los ciudadanos. *Retos*. 32, 19-24.
- Kernan, C. L. y Greenfield, P. M. (2005). Becoming a team: Individualism, collectivism, ethnicity, and group socialization in Los Angeles Girls' basketball. *Etho*. 33, 542-566
- Kirk, D. (2012). *What is the future for physical education in the 21st century?* In S. Capel y M. Whitehead (Eds.), *Debates in physical education*. 220-231. London, England: Routledge.

- Kouli, O., Papaioannou, A. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, (10), 45-51.
- McKeachie, W., J. (2002). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Houghton Mifflin: Boston.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 15 (59) 449-466.
- Ministerio Educación. (2011). Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Revista de Estudios Pedagógicos*. 41, 147-167.
- Moreno, M. A. (2012). *Competencia social y ciudadana y coeducación*. Gobierno de Navarra.
- Lémonie, Y., Light, R., y Sarremejane, P. (2015). Teacher–student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*. 21, 1249-1268.
- López Pastor, V., M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*. 4(1), 117-130.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., y Thomson, K., C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330-1342.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdova, F. y Romera, E. M. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Okamoto, D., Herda, D. y Hartzog, C. (2013). Beyond good grades: School composition and immigrant youth participation in extracurricular activities. *Social Science Research*. 42 155-168.
- Pérez, J., Reina, R. y Sanz, D. (2012). Las Actividades Físicas Adaptadas para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *Revista Cultura Ciencia y Deporte*. 7 (21), 213-224.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Saborit, J. A., Hernández, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49(4). Universidad de Oviedo, España

- Sánchez, R. (2010). Políticas ciudadanas, inmigración y cultura: el caso del deporte en la ciudad de Barcelona. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 65(2), 337-358
- Shirtcliff, E. A., Vitacco, M. V., Graf, A. R., Gostisha, A. J., Merz, J. L., y Zahn-Waxler, C. (2009). Neurobiology of empathy and callousness: Implications for the development of antisocial behavior. *Behavioral Sciences and the Law*. 27(2), 137-171.
- Sparks, G., Verner, E. (1995). Intervention strategies in multicultural education: a comparison of pre-service models. *The Physical Educator*, 52(4), 170-180.
- Tremblay, R., Kurtz, L., Masse, L., Vitaro, F. y Phil, R. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte*. Universidad Politécnica de Madrid: Madrid.
- Papaioannou, A. (2006). Muslim and orthodox christian students' goal orientations at different levels of generality and life contexts. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 4, 250-282.
- Patton, K. y Parker, M. (2014). Moving from things to do on Monday to student learning: Physical education professional development facilitators views of success. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 19(1), 60-75
- Peralta, F. J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. y De la Fuente. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 90, 751-783
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y Evaluación del Desarrollo Moral en Educación Física en Primaria*. Universidad de Málaga, Málaga
- Portes, A. (2010). Migration and Social Change: Some Conceptual Reflections. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 36(10), 1537-1563.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies*. 30, 137-174.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- Ware, N. C., Hopper, K., Tugenberg, T., Dickey, B., y Fisher, D. (2008). A theory of social integration as quality of life. *Psychiatric Services*, 59(1), 27-33.

10. ANEXOS.

Tabla 9. Escala de observación.

CONDUCTA EN OBSERVACIÓN	A	B	C	D	E	F
ALUMNOS/AS						
1.						
2.						
3.						

A: Cumple las normas de clase y el reglamento de los juegos

B: Cuida y usa correctamente el material de E.F.

C: Cooperar y colabora con sus compañeros/as en las tareas propuestas.

D: Participa activamente y atiende a las explicaciones del profesor.

E: Discrimina a sus compañeros/as según capacidad o sexo.

F: Respeta las normas de seguridad en relación a las tareas.

ESCALA NUMÉRICA DE VALORACIÓN

POCO

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

BASTANTE

Tabla 10. Lista de control.

LISTA DE CONTROL INDIVIDUAL	SI	NO	OBSERVACIONES
¿Colabora en las actividades grupales?			
¿Respeta las aportaciones de los demás y las normas establecidas?			
¿Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador?			
¿Asume sus responsabilidades para la consecución de los objetivos?			
¿Manifiesta interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades?			
¿Conoce, comprende, aprecia y valora con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales?			
¿Respeta el derecho a la diversidad cultural, y el diálogo intercultural?			
¿Valora la libertad de expresión?			

Tabla 11. Rúbrica.

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MAL
Realiza las actividades propuestas con un nivel motivacional adecuado.	Sí, siempre ha realizado las actividades con un alto nivel de motivación	Ha realizado las actividades con un nivel de motivación suficiente	Ha realizado las actividades en pocas ocasiones con un nivel de motivación adecuado	No ha realizado las actividades con un nivel de motivación suficiente.
Se implica y muestra interés y curiosidad por el aprendizaje	Sí, siempre se muestra atento y dispuesto a recibir la explicación	Suele prestar atención con asiduidad a las explicaciones dadas con un buen grado de comprensión	En pocas ocasiones presta la atención ni interés necesarios en la mayoría de las explicaciones	No presta atención ni muestra curiosidad ni interés en el aprendizaje
Se muestra con una percepción de seguridad y confianza en sus acciones	Sí, siempre exhibe un alto nivel de confianza y seguridad en las actividades desarrolladas	Suele presentar un buen nivel de confianza y seguridad en casi todas las actividades	En escasas ocasiones, se muestra seguro y confiado en sí mismo/a	Nunca demuestra un nivel de confianza ni de seguridad en consonancia con la actividades planteadas
Participa e interviene activamente en las tareas colectivas	Sí, siempre está en disposición de hablar, intervenir y apoyar al compañero	Casi siempre es parte activa del grupo y participa con frecuencia en las decisiones colectivas	Pocas veces participa activamente en el desarrollo de la actividad grupal	Nunca participa en las tareas grupales ni interviene de ninguna de las formas
Es respetuoso y no entorpece el trabajo grupal	Sí, siempre presenta actitud respetuosa y colaborativa con el grupo	Suele presentar una actitud adecuada y colaborativa en casi todas las ocasiones	Pocas veces muestra un comportamiento respetuoso y de ayuda y apoyo al grupo	Nunca se presta a ayudar al grupo, ni respeta las decisiones que se toman en éste
Es responsable con el trabajo que se le ha asignado	Sí, siempre cumple con las actividad que le encomienda	Casi siempre completa la actividad propuesta	En poca ocasiones realiza correctamente el trabajo que se le ha asignado	Nunca completa la actividad que se encomienda
Tiene capacidad de autoevaluación de sus acciones comparándolas con el ejemplo propuesto	Sí, siempre presenta una gran capacidad de autocorrección en las actividades durante su realización	Casi siempre, muestra capacidad de autocorrección en las actividades durante su realización	Pocas veces es capaz de darse cuenta del su error y de corregirlo conforme a las pautas marcadas	Nunca muestra capacidad de autocorrección en las actividades, a partir del modelo explicado
Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.	Sí, siempre, se adapta y presenta mejoría motriz en el transcurso de la actividad	Casi siempre se adapta y presenta mejoría motriz en el transcurso de la actividad	En contadas ocasiones se adapta y presenta mejoría motriz en el transcurso de la actividad	Nunca se adapta ni presenta mejoría motriz en el transcurso de la actividad