



Trabajo Fin de Máster

En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de
Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad de Educación Física

Aplicación de una dinámica de retos cooperativos socio-motores en las tutorías de 1ºESO: percepción del profesorado.

Implementation of social-motor cooperative challenges in first-year secondary education tutorial program: teachers perception.

Autor:

Carlos Albericio Gil

Director:

Eduardo Generelo Lanspa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN (HUESCA)

2019

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	3
2. ABSTRACT	3
3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
5. OBJETIVOS.....	10
6. METODOLOGÍA	11
6.1. PARTICIPANTES	11
6.2. INTERVENCIÓN	11
6.3. VARIABLES E INSTRUMENTO	13
6.4. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO.....	14
6.5. ANÁLISIS DE DATOS	15
7. RESULTADOS.....	16
8. DISCUSIÓN.....	21
9. LIMITACIONES Y PROPECTIVAS.....	25
10. CONCLUSIONES.....	26
11. VINCULACIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	27
12. REFERENCIAS	27
13. ANEXOS	33
ANEXO I: Fichas de juegos incluidos en el Test de Responsabilidad (Sesión 1 y 3).....	33
ANEXO II: Propuesta de elaboración de grupos para Sesión 2	38
ANEXO III: Ficha a llenar por los grupos en Sesión 2	39
ANEXO IV: Guion grupo focal.....	40
ANEXO V: Transcripción grupo focal.....	41
ANEXO VI: Verbalizaciones distribuidas por categorías.....	57

1. RESUMEN

El TR es una herramienta consistente en unos retos cooperativos socio-motores que puede ayudarnos a trabajar las habilidades para la vida del alumno y desarrollar dinámicas de promoción de la AF en los centros. Este estudio analiza la percepción de fortalezas, debilidades y propuestas de mejora que un grupo de profesores/as tiene sobre esta herramienta tras su implementación en sus tutorías de 1ºESO. Tras la realización de una jornada de formación para el profesorado y la puesta en marcha del TR con sus discípulos, un grupo focal fue realizado con los 8 docentes participantes. Los docentes valoraron positivamente el TR, destacando que les había permitido conocer mejor a su alumnado y trabajar las habilidades para la vida, valorando la gran transferencia que esta herramienta tiene hacia otras situaciones tanto fuera como dentro del centro. También verbalizaron dificultades para su aplicación, no sintiéndose capaces de realizarlo por sí mismos, así como algunas propuestas de mejora. Este estudio nos permite conocer mejor esta herramienta, sus puntos fuertes y limitaciones. Los resultados podrán ser tenidos en cuenta de cara a futuras implementaciones del TR.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Educación Física, tutorías, responsabilidad social y personal, percepción del profesorado

2. ABSTRACT

Responsibility test (TR) is an educational tool that consists of a series of socio-motor challenges that can help us develop student's social skills and PA promotion activities in schools. This study analyses a group of teachers' perception about TR's strengths, weaknesses and suggestions for improvement after implementing it with 1stESO students. After a training day with teachers and putting into practice this tool with their students, a focus group was conducted with the 8 participant teachers. They positively valued the test, highlighting the fact that it allowed them to better know their students and develop social skills within them, pointing out its transference to other learning situations, inside and outside school. They also named some difficulties to implement it, not feeling competent to conduct the test only by themselves, as well as some suggestions for improvement. This study helps us find out more about this tool, its strengths and weaknesses. Results can now be considered for future implementations.

Key words: Cooperative learning, Physical Education, tutorial, social and personal responsibility, faculty perception.

3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo Fin de Máster se enmarca en el plan de estudios del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza, concretamente, en la especialidad de Educación Física (EF) cursada en el Campus de Huesca. De las dos modalidades de Trabajo Fin de Máster elegibles, este pertenece a la modalidad B: iniciación a la investigación. La intervención llevada a cabo tuvo lugar en el centro donde he realizado mis prácticas, el IES Ramón y Cajal de Huesca.

La investigación educativa se trata de un mundo que se abrió ante mí el año pasado cuando tuve la suerte de realizar mi TFG y ser simultáneamente beneficiario de una beca de colaboración para trabajar y aprender en un grupo de investigación de mi facultad. Se trata de un mundo que me gusta y que creo que es muy interesante y enriquecedor. De ahí que, este año, durante el Máster, no haya querido desvincularme de esta realidad, motivo por el que he decidido optar por esta modalidad de Trabajo Fin de Máster, para seguir aprendiendo cosas nuevas sobre la investigación.

Lo que sí que tenía claro es que quería que mi Trabajo Fin de Máster tuviera una utilidad, que sirviera y pudiera tener continuidad. No quería que mi trabajo se convirtiera en uno más, sirviendo como un mero trámite para la obtención del título. Es por ello por lo que, antes de comenzar, decidí hablar con representantes del centro en el que iba a realizar las prácticas. Mi objetivo era conocer las necesidades que ellos pudieran tener, qué cosas podían interesarles prioritariamente para, en la medida de lo posible, tratar de enfocar mi trabajo hacia sus intereses. De este modo, este trabajo no solo me permitiría a mí acabar con mis estudios, sino que además podría tener una repercusión y utilidad directa en la realidad del centro.

De esta forma, el Jefe de Departamento de EF y el Jefe de Estudios del centro (de la misma especialidad) manifestaron su interés por comenzar a aplicar herramientas de promoción de la Actividad Física (AF) como las trabajadas en el programa ‘Sigue la

Huella', desarrollado en el trabajo de Murillo, García Bengoechea, Julián y Generelo (2014). Dentro de este amplio programa encontramos una herramienta llamada Test de Responsabilidad (TR), consistente en una serie de retos cooperativos socio-motores que pueden servirnos como excusa para el trabajo de otros contenidos y/o desarrollar habilidades en el alumnado. Una herramienta que, cuando se me prestó la oportunidad de implementarla, me pareció un trabajo muy interesante y atractivo para llevar a cabo.

En otros trabajos ya se ha analizado la repercusión que una intervención con el TR puede tener en el alumnado (Santed, 2015; Santed, 2016; Hernández, 2019), pero todavía no hay ninguno que haya ahondado en la percepción del profesorado sobre esta herramienta. Las experiencias previas en que se ha implementado el TR hacen pensar que el profesorado valora positivamente las múltiples posibilidades que esta herramienta ofrece, pero no podemos saberlo a ciencia cierta. De esa necesidad nace este trabajo, cuyo objetivo es precisamente ese, investigar qué percepción tiene el profesorado acerca del TR, que aspectos positivos y/o negativos le encuentran, qué elementos cambiarían.

A lo largo del presente documento, quedará desarrollado el contenido del trabajo realizado. En primer lugar, se expondrá la fundamentación teórica en la que se enmarca el estudio. Seguidamente, tras exponer los objetivos, se explicará cómo se ha llevado a cabo; es decir, la metodología. En este último apartado se hará referencia a aspectos como la descripción de los participantes, fundamentos en los que se apoyó la intervención, las variables de estudio y el instrumento de recogida de datos utilizado, el diseño y procedimiento llevado a cabo, así como, por último, cómo se ha procedido en el análisis de datos. A continuación, se expondrán los resultados encontrados para, después, discutir la pertinencia y posibles motivos por los que se han encontrado estos resultados y no otros. Después, se incluirán las principales conclusiones obtenidas del estudio, las limitaciones y prospectivas, así como un pequeño apartado donde se valorará la vinculación con la práctica profesional que el estudio tiene. Al final del documento, podrán encontrarse la lista de todas las referencias utilizadas siguiendo la normativa APA y, por último, todos los anexos a los que se vaya haciendo referencia a lo largo del documento.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Multitud de estudios han venido demostrando una gran disminución en los niveles de AF durante la adolescencia (Currie et al., 2008; Knuth y Hallal, 2009). Adoptando una perspectiva sociocrítica, de acuerdo con Pérez Samaniego (2014), actualmente nos encontramos en un modelo demasiado medicalizado e ineficiente, donde la AF es tratada en busca de la dosis idónea para su correcta prescripción. En las dos últimas décadas, el término AF ha adquirido un significado mucho más global y amplio que va más allá del simple concepto de ejercicio físico (Cantera, 1997; Sallis et al., 2006). Esta globalidad que define a la AF nos permite estimular su práctica desde diferentes sectores, pudiendo tener mucho más éxito (Bauman et al., 2012).

Desde el modelo socio-ecológico, se defiende que el comportamiento de las personas es el resultado de múltiples niveles de influencia (Spence y Lee, 2003). En línea con este modelo, el contexto escolar permite abordar los programas desde la globalidad, facilitando que toda la comunidad escolar se vea involucrada (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez y Hagger, 2014; Murillo et al., 2013). Además, todas las personas pasan por la institución escolar durante la etapa escolar obligatoria, permitiendo llegar y promover en todos ellos unos estilos de vida saludables (Jepson, Harris, Platt, y Tannahill, 2010; Singh et al., 2017). Dentro del contexto educativo, existen diferentes momentos y oportunidades que se pueden aprovechar para promover estilos de vida saludables, como por ejemplo el Plan de Orientación y Acción Tutorial (Murillo et al., 2015; Murillo, Julián, García-González, García-Bengoechea y Generelo, 2018)

En el ámbito escolar, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993) habla de una serie de habilidades para la vida como herramienta a trabajar con los alumnos/as de los centros. Unas habilidades para la vida que permitirían a los escolares resistir a la presión de grupo y elegir estilos de vida saludables, siendo capaces de decir no y mejorando el soporte social. Estas habilidades para la vida de las que habla la OMS son: conocimiento de uno mismo, empatía, comunicación efectiva o asertiva, relaciones interpersonales (habilidades sociales), toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensión y estrés.

Por otra parte, trabajos como el de Jiménez y Durán (2005), hablan de cómo un menor número de conductas antisociales, así como una mayor calidad de vida y bienestar personal y social pueden aparecer como resultado de una buena planificación deportiva y de AF, focalizada en la promoción de valores. Con el objetivo de favorecer el desarrollo positivo del alumnado y promocionar valores, el deporte y la AF pueden ser herramientas muy apropiadas (Berengüí y Garcés de los Fayos, 2007). Esto puede ser debido a que, estas actividades, poseen la ventaja de ser atrayentes para los adolescentes, ayudando en el trabajo de aspectos tan importantes como la pertenencia a un grupo, conseguir logros o demostrar capacidad (Brustad y Parker, 2005). Igualmente, son dinámicas que suponen una gran oportunidad para que los alumnos interaccionen con sus iguales, pudiendo ayudar en su desarrollo y crecimiento personal (Candel, Olmedilla y Blas, 2008).

Dentro del ámbito de la AF, son muchos los autores que defienden la utilidad y eficacia que tiene aplicar el Aprendizaje Cooperativo (AC) en la asignatura de EF debido a que promueve, entre otros, la integración, las relaciones, la autonomía, la mejora del comportamiento, el rendimiento académico, las habilidades interpersonales, la autoestima o la motivación, (Casey y Goodyear, 2015 y Velázquez, 2012). Recordemos que, de acuerdo con Roger y Johnson (1994), existen cinco elementos que todo planteamiento didáctico debe tener para ser considerado AC: interacción cara a cara (i.e., mientras tiene lugar la tarea, los alumnos deben estar en contacto directo), interdependencia positiva (i.e., para que un alumno consiga el objetivo, sus compañeros también deberán lograrlo, pues se necesitan el uno al otro para alcanzarlo), responsabilidad individual (i.e., todos los miembros del grupo son responsables de una parte del trabajo, que deben llevar a cabo por el bien del grupo), procesamiento grupal (i.e., es imprescindible que las decisiones deban ser discutidas y consensuadas por todos los miembros del grupo) y habilidades sociales (i.e., los alumnos aprenden habilidades sociales como escuchar, respetar turnos, animarse en lugar de criticarse, criticar ideas y no personas, etc. como resultado de los procesos de interacción y comunicación presentes en la dinámica)

Entre los diferentes planteamientos cooperativos que pueden ser introducidos en EF, encontramos los desafíos físicos cooperativos. Unos desafíos que pueden generar gran motivación en el alumnado y que consisten en AF de carácter cooperativo donde se plantea un reto colectivo de objetivo cuantificable, el cual deben conseguir teniendo en

cuenta a todo el grupo y las características individuales de cada uno, adaptando sus acciones en consecuencia (Velázquez, 2003). De acuerdo con este mismo autor (Velázquez, 2005), en los desafíos físicos cooperativos se trabajan tres competencias esenciales: motriz (i.e., las capacidades físicas y habilidades, así como su ejecución motriz necesarias para tener éxito en el desafío); conceptual (i.e., el problema que debe ser resuelto y las diferentes posibilidades para su resolución); y afectivo-relacional (i.e., aspectos relacionados con factores tanto intrapersonales como interpersonales que determinarán el éxito o no en el desafío: capacidad de comunicación grupal, habilidades sociales, etc.).

En un desafío cooperativo, con su lógica interna, el individuo participa unitariamente con toda su personalidad, entrando en juego tanto su dimensión biológica como la afectiva, cognitiva y social. El AC acentúa su dimensión interpersonal, ganando importancia el trabajo en equipo y las interacciones entre los alumnos en busca de superar el objetivo común (Lavega, Planas y Ruiz, 2014). Velázquez (2012) llevó a cabo una intervención en la que analizaba los efectos de la aplicación del AC en EF. En su estudio confirma lo que otras investigaciones defienden: que el AC es eficaz a nivel emocional y social, además de en términos de rendimiento motor. De igual modo, su estudio apunta que permite conseguir mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, así como un aumento de las habilidades sociales y actitudes prosociales.

No toda actividad de carácter cooperativa es AC, por ello, resulta necesario comentar las diferencias que Velázquez (2009) nombra entre el juego cooperativo y el AC. Mientras que el juego cooperativo es una actividad puntual, el AC supone una metodología que se dilata en el tiempo y que además lleva consigo unos aprendizajes que queremos para el alumno. En el juego cooperativo, no tiene por qué haber un aprendizaje detrás, el objetivo último puede ser el mero disfrute. Por otro lado, para hablar de AC es necesario que estén incluidas las cinco características que se nombraban antes, mientras que en el juego cooperativo puede faltar alguna. Por último, en el juego cooperativo no puede tener lugar nunca la competición, mientras que, en el AC, sí que puede haber determinadas fases de competición intergrupal.

El TR, que se ha aplicado en este estudio, además de consistir en una serie de desafíos físicos cooperativos, guarda algunas similitudes con el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) (Teaching for Personal and Social Responsibility; Hellison, 1995). Este modelo nació como un planteamiento en busca de

utilizar la AF y el deporte como un medio para que los alumnos aprendan habilidades y valores para la vida (Hellison, 1995). Este modelo se sustenta en una serie de convicciones (Hellison y Walsh, 2002): integración (i.e., el aprendizaje de habilidades para la vida y valores queda integrado dentro de la enseñanza de actividades físicas); transferencia (i.e., lo que se aprende debe poder ser transferido a otros aspectos de la vida de los alumnos); empoderamiento (debe haber una progresiva cesión de responsabilidad desde el docente hacia el alumno); y relación docente-estudiante (i.e., el profesor debe respetar la individualidad de cada alumno).

El TR comparte las características de integración, transferencia y empoderamiento. Al fin y al cabo, se busca que haya un aprendizaje de habilidades para la vida en el contexto de una dinámica de carácter motor. Igualmente, se busca que lo que el alumno aprenda pueda ser utilizado y transferido a otras realidades y que pueda servir de punto de partida para emprender otras acciones que persigan el empoderamiento del alumnado. Se intenta que el alumno asuma responsabilidades, tomando conciencia de su responsabilidad individual en lo que hace tanto en el centro como fuera de él.

Por último, conviene revisar algunas afirmaciones que encontramos en el currículo de EF en Aragón (Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón). Por ejemplo, encontramos que el primer objetivo de la Educación Física Secundaria es: “Obj.EF.1. Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y hábitos que les permitan incidir de forma positiva sobre la salud y realizar adecuadamente la gestión de su vida activa” (Orden ECD/489/2016, p.12757). Por otra parte, en uno de los 6 bloques de contenidos, se hace referencia a aprendizajes como “la confección y desarrollo de la vida activa” (Orden ECD/489/2016, p.12755). Además, también se afirma que “La Educación Física tendrá como finalidades que el alumnado: [...] adopte un estilo de vida activo y saludable” (Orden ECD/489/2016, p.12754), entre otras. Por último, volvemos a encontrar otra afirmación en línea con las anteriores que versa: “La promoción de estilos de vida activos y saludables es uno de los propósitos que se le atribuye a la Educación Física” (Orden ECD/489/2016, p.12759).

Pero ya no solo en el currículo de EF, sino que en el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el

que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato), se definen los Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, entre los que se encuentra el siguiente:

“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, contribuyendo a su conservación y mejora” (Real Decreto 1105/2014, p.177).

Por tanto, podemos ver que el currículo de etapa apunta en la dirección de que todo el profesorado debe implicarse en la promoción de hábitos saludables en general del alumnado. Además, aunque algunos autores señalan que en las intervenciones dirigidas exclusivamente a la promoción de AF son más eficaces si las lidera el profesorado especialista (Camacho, Fernández, Ramírez y Blández, 2013), respecto a la promoción de hábitos saludables en general, otros autores (Romero-Cerezo, Martínez-Baena, Ortiz-Camacho y Contreras-Jordán, 2011) destacan la importancia de todo el profesorado por su papel influyente independientemente del área al que pertenezcan.

De esta forma, parece evidente la importancia que se le otorga a la promoción de la AF y hábitos saludables, ya no solo desde el ámbito de la EF, sino por parte de todo el profesorado. Esto justifica la pertinencia de una intervención como la que se ha realizado en este trabajo, que pueda venir liderada desde el departamento de EF, pero que involucre al resto de profesores desde el Plan de Orientación y Acción Tutorial que, de acuerdo con el ya nombrado trabajo de Murillo et al. (2018), puede ser una gran oportunidad para la promoción de hábitos saludables en el alumnado.

5. OBJETIVOS

A partir del análisis realizado, los objetivos del estudio quedan concretados de la siguiente manera:

1. Conocer la percepción de fortalezas y debilidades que un grupo de profesores/as tutores/as tienen sobre el TR y su utilidad tras aplicarlo en sus clases.

2. Recabar información sobre las posibles propuestas de mejora para la puesta en marcha del TR.
3. Evaluar la efectividad de la formación recibida y la valoración que los profesores/as hacen de ella, de cara a la aplicación del TR.

6. METODOLOGÍA

6.1. PARTICIPANTES

Un total de 8 docentes del IES Ramón y Cajal participaron en el estudio, 6 profesoras y 2 profesores. Sus edades estaban comprendidas entre 33 y 59 años (M edad = 46,75 años, DE = 9,65) y su experiencia como docentes oscilaba entre los 4 y los 36 años (M años de experiencia = 18,38 años, DE = 11,62) De todos ellos, 7 eran tutores de los diferentes grupos de 1ºESO que hay en el centro, mientras que el último de ellos era Jefe de Estudios. De todos ellos, dos docentes pertenecían al área de Biología y Geología, mientras que los otros 6 pertenecían al área de Matemáticas, Geografía e Historia, Educación Física, Inglés, Francés y Lengua Castellana y Literatura.

6.2. INTERVENCIÓN

La intervención fue enfocada como una formación para el profesorado, con la intención de que esta herramienta (el TR) pudiera ser utilizada por ellos, autónomamente, en un futuro. Constó de dos fases diferenciadas: una jornada de formación para los tutores/as y, seguidamente, la implementación del TR con sus alumnos de 1ºESO.

La jornada de formación, a la que solo pudieron asistir 5 de los 8 participantes en el estudio, tuvo lugar durante una tarde, teniendo una duración aproximada de 2 horas. El objetivo de esta sesión formativa era enseñar a los tutores/as en qué consiste el TR, cómo funciona la dinámica y las diferentes sesiones, así como el partido que ellos podían sacar a esta herramienta. Para ello, se puso en marcha la dinámica con ellos, es decir, ellos mismos tuvieron que intentar pasar el TR, tal y como durante las siguientes sesiones iba a tener que hacer su alumnado. Tras esto, y una vez de vuelta al aula, se continuó con una parte más teórica de la formación, de carácter más explicativo, en la que se pusieron de manifiesto el contenido de las distintas sesiones a desarrollar, los

aprendizajes que se podrían aprovechar desde la perspectiva del profesorado y/o tutores, etc.

La siguiente fase de la formación consistió en la implementación del TR con los alumnos de 1ºESO durante 3 horas de tutoría. Durante estas sesiones, el tutor/a presenció la implementación, pudiendo participar y apoyar en el desarrollo de la misma. A pesar de que, durante la jornada de formación, ya se explicó a los tutores en qué consistía cada una de las sesiones que componen el TR, se aprovechó la reunión de tutores/as de 1ºESO que se hace en el centro para coordinar acciones y recordar lo que se iba a hacer en la siguiente sesión. Esta reunión tenía lugar los lunes, permitiéndonos enfocar el desarrollo de la sesión que tendría lugar esa semana.

El TR consiste en una serie de retos cooperativos socio-motores que pueden ser aprovechados como herramienta y punto de partida para el trabajo y desarrollo de otros contenidos y acciones posteriores. La puesta en marcha del TR, tal y como adelantaba antes, se desarrolló en un total de 3 sesiones:

Sesión 1: ¿Somos Responsables? Realizamos el Test de Responsabilidad

En esta primera sesión, se comenzó con una pequeña reflexión con los alumnos donde hablamos sobre la responsabilidad, la salud y la vinculación que puede haber entre ambas. Además, partiendo de situaciones reales vividas por el alumnado en las que han demostrado aplicar responsabilidad, les lanzamos un reto: realizar el TR para comprobar si verdaderamente lo son. Este Test, como ya adelantaba antes, consiste en una serie de retos cooperativos socio-motores a partir de los cuales podemos trabajar otros aspectos en función de las necesidades detectadas e intereses del centro. Por ejemplo, clima de convivencia, exceso de individualismo y competitividad en el alumnado, carencia en habilidades sociales y autonomía, etc. Estos retos son lanzados con un objetivo muy claro, condicionado por alguna norma y limitación, donde los alumnos tienen un tiempo determinado para encontrar la solución y aplicarla (el docente bajo ningún concepto dará pistas). El lector podrá encontrar la ficha de cada uno de los retos socio-motores utilizados en el TR en el **ANEXO I: Fichas de juegos incluidos en el Test de Responsabilidad (Sesión 1 y 3).**

Sesión 2: ¿Cómo lo hemos hecho? ¿Por qué no hemos conseguido todos los retos?

Después de haber pasado el TR y que, presumiblemente, los alumnos hayan conseguido pocos (o incluso ninguno) de los retos planteados, llega esta sesión. En ella, se plantea un trabajo cooperativo en pequeños grupos de 4 alumnos (o 5, como máximo), donde cada miembro del grupo asume un rol específico. Estos grupos serán preestablecidos y creados por el tutor, a quien se le propone un modo de organizar los roles y grupos (véase **[ANEXO II: Propuesta de elaboración de grupos para Sesión 2](#)**). El objetivo de la sesión es que los alumnos reflexionen individualmente, por parejas y, finalmente, en los grupos creados, sobre por qué no han conseguido llevar a cabo los retos y qué es lo que deberían haber hecho para conseguirlos. Cada grupo pondrá por escrito sus propuestas en una ficha que les entregamos en clase (véase **[ANEXO III: Ficha a llenar por los grupos en Sesión 2](#)**). Al día siguiente, se llevará y colgará en clase una recopilación de las diferentes propuestas que la clase planteó, de modo que puedan revisarlas y así seguir fomentando el proceso reflexivo antes de la última sesión, en la que tendrán la oportunidad de volver a hacer el TR.

Sesión 3: ¿Qué hemos aprendido? Volvemos a realizar el Test de Responsabilidad

En esta última sesión, los alumnos podrán intentar conseguir de nuevo los retos del primer día, tras haber reflexionado en clase sobre qué es lo que debían hacer. Presumiblemente, conseguirán mejorar mucho su resultado. Al final de la sesión viene lo más importante, un momento de reflexión con el grupo en el que tratamos de que verbalicen y de hacerles ver los motivos por los que esta vez sí lo han conseguido (aplicación de habilidades para la vida como escucha, comunicación eficaz y asertiva...) y su relación con muchas otras situaciones de su vida.

6.3. VARIABLES E INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para la recogida de información fue un grupo focal (GF) llevado a cabo al finalizar la intervención. Como variables fueron utilizadas las categorías y subcategorías emergidas de la transcripción del texto:

1. Oportunidades que nos brinda el TR:
 - a. Conocimiento del alumnado.
 - b. Trabajo de habilidades sociales y personales para la vida.
 - c. Transferencia con otras situaciones de enseñanza-aprendizaje.

2. Barreras/Dificultades encontradas para llevar a cabo el Test de Responsabilidad:
 - a. Características del grupo y particulares del alumnado.
 - b. Percepción de incompetencia profesional.
3. Propuestas de mejora en el Test de Responsabilidad.
4. Valoración de la formación recibida por el profesorado.

6.4. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Se hizo un estudio exploratorio de tipo cualitativo en el que se pretendía conocer la percepción del profesorado acerca de la herramienta utilizada, el TR. En primer lugar, se contactó con el Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios para proponer la puesta en marcha de la dinámica con los grupos de 1ºESO durante la hora de tutoría, quienes mostraron su interés en llevarlo a cabo. En la siguiente reunión de tutores/as de 1ºESO, donde orientadora y jefe de estudios se reúnen semanalmente con los tutores/as de dicho curso, se lanzó la propuesta al resto de tutores/as y se estudió el calendario de actividades previsto en el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) para establecer en qué fechas podría llevarse a cabo. Finalmente, se consiguió encontrar un total de 3 sesiones de tutoría en las que realizar el TR. Además, como era necesaria una previa jornada de formación para que los tutores/as conocieran lo que se iba a hacer, en esta misma reunión se estableció la fecha, hora y duración en que tendría lugar.

De ahí en adelante, la reunión semanal de tutores/as de 1ºESO sirvió como momento de coordinación en el que se iba informando a los tutores y tutoras de todo aquello que fuera necesario para coordinar acciones y que así pudieran también recordar y anticipar lo que se iba a trabajar en la sesión de esa semana. Tras la jornada de formación, tuvo lugar la intervención con los diferentes grupos. Una vez finalizada la implementación del TR, se reunió a los tutores y se llevó a cabo el GF con el que recabamos información.

Para llevar a cabo el GF y asegurarnos de que la mayoría del profesorado pudiera estar presente y ofrecer su visión, se aprovechó, de nuevo, la reunión de tutores/as de 1ºESO, al tratarse de un momento de la semana que los tutores/as tienen reservado específicamente y, además, tener una duración suficiente para su desarrollo. El GF tuvo lugar en la sala de juntas del centro, en un ambiente cómodo y tranquilo. En base a los objetivos del estudio, se elaboró un guion (véase **ANEXO IV: Guion grupo**

) para el GF, con la intención de obtener información sobre una serie de puntos clave que resultaba importante tratar. Para fomentar la interacción y la participación de todos, los/as participantes fueron colocados alrededor de una mesa redonda.

A pesar de la existencia de un guion, se intentó que el GF fuera lo más abierto posible, fomentando el debate e interacción entre los/as participantes, buscando que no se limitaran a contestar lo que el moderador lanzaba, sino que tuvieran la oportunidad de contrastar sus opiniones. El investigador principal se encargó de moderar y dirigir el debate, limitándose a dinamizar, reconducir los temas si se desviaban demasiado o cambiándolos cuando estos se agotaban. Un investigador diferente acompañó al principal durante el GF acometiendo la labor de anotador, poniendo por escrito aquellas aportaciones de especial relevancia, así como incluyendo gestos o aspectos relativos a la comunicación no verbal que pudieran pasar desapercibidos en la grabación. El GF tuvo una duración de 35 minutos y el audio fue recogido mediante dos grabadoras, de principio a fin, para su posterior transcripción (véase [**ANEXO V: Transcripción grupo**](#)) y análisis. Para asegurar el anonimato de los/as participantes, nos referiremos a ellos como Docente X, sustituyendo ‘X’ por un número que irá del 1 al 8.

6.5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se llevó a cabo en base a la transcripción realizada sobre el GF. Tras un proceso de familiarización con los datos obtenidos, se realizó un análisis interpretativo inductivo. Tras este análisis, una serie de categorías de información fueron definidas en base a la información encontrada. Con la intención de definir adecuadamente estas categorías, se llevó a cabo una reunión con investigadores/as expertos/as y familiarizados/as con el TR. En dicha reunión se alcanzó un consenso respecto a las categorías, su definición, así como las verbalizaciones correspondientes a cada una de estas categorías, que finalmente quedaron reducidas a un total de 4. Las dos primeras incluyeron, a su vez, 3 y 2 subcategorías respectivamente. Se estableció que, para poder hablar de categoría, esta debía contener un mínimo de 4 verbalizaciones asociadas.

7. RESULTADOS

Con respecto al **objetivo 1** (Conocer la percepción de fortalezas y debilidades que un grupo de profesores/as tutores/as tienen sobre el TR y su utilidad tras aplicarlo en sus clases), los resultados obtenidos quedan aunados en las dos primeras categorías de información definidas como: ***Oportunidades que nos brinda el TR y Barreras y dificultades encontradas para llevar a cabo el TR.***

Oportunidades que nos brinda el TR

En primer lugar, los tutores/as ponen de manifiesto que el TR ha sido una herramienta que les ha permitido conocer mejor a sus alumnos/as, desde una nueva perspectiva:

“A mí me gustó mucho el que... Nosotros [...] que estamos en el aula, los vemos siempre en el papel de estar sentados. [...] Yo por ejemplo aluciné con la reacción de algunos al llegar allí y ver las colchonetas, y críos que son súper formales en clase y muy tranquilos, de repente allí era como... ¡se habían desatado completamente! Entonces me permitió a mí conocerlos más en otros aspectos” (Docente 5)

“En clase los ves interactuar, pero todos sentados y aquí como que se agudizan más los roles ¿no? El que es activo pues lo ves más activo y que coge y tira de la colchoneta y el que es pasivo, cao, pues ahí se sienta, ahí se pone de espaldas y pasa de todo.” (Docente 6)

“Además, niños que académicamente son malos, en otras destrezas son buenos. [...] Porque en mi grupo había niños que académicamente son un desastre y que llegaron allí y eran los líderes.” (Docente 7)

“A mí me parece muy interesante la primera sesión en la que nosotros los tutores simplemente observamos, ¿no?” (Docente 3)

“Ves muchas cosas.” (Docente 5)

“Se ven muchas cosas del grupo.” (Docente 3)

Por otra parte, estos profesores/as también relatan la utilidad para desarrollar habilidades para la vida como son la escucha activa, aceptación de normas, comunicación asertiva y efectiva, superación o manejo de emociones y sentimientos:

“Creo que a ellos les ha servido [...] para cohesionar el grupo y escucharse más entre ellos, escuchar lo que uno tiene que decir... no sé, eso sí.” (Docente 5)

“Porque las normas a veces se las saltan y no entienden que las normas son las normas.” (Docente 7)

“Los responsables se ponían nerviosos de que los demás no lo fuesen e intentaban tomar la voz cantante y tal, cual, y se frustraban cuando no lo conseguían.” (Docente 2)

“Si esto lo hubiésemos hecho antes de la jornada solidaria creo que se hubieran sabido organizar mejor” (Docente 5)

“Yo creo que es importantísimo [...] hay niños que tienen mucha cabeza pero muy poquitas habilidades. Entonces... fracasan [...] no saben cómo defender, cómo gestionar esas cosas. Es muy importante eso, dotarles de habilidades.” (Docente 7)

“Sí, porque eso, después, es una energía que no tienen que perder en intentar controlar un mundo emocional y todo eso, que se les va siempre de las manos, y entonces claro, es importantísimo.” [...] (Docente 2)

“[En Noviembre] hubiéramos cohesionado ya al grupo, le hubiéramos dado una... una... un ‘perfume’ al grupo” (Docente 2)

“El segundo día iban con su orgullo un poco herido. Entonces, estaban empeñados” (Docente 3)

En último lugar, el grupo de tutores/as identifica y relata la aplicabilidad que el TR puede tener de cara a otras situaciones de aprendizaje o incluso respecto a cuestiones organizativas de la clase, identificando también la similitud del TR con la realidad humana.

“Yo lo bueno que le veo a la actividad es que, en verdad, es como cualquier cosa que vivimos en nuestra realidad humana [...] y que después es aplicable a cualquier cosa” (Docente 2)

“Ha sido tan... apelotonado no, pero en mayo ya, que estamos acabando... [...] a partir de eso, podríamos haber trabajado en tutoría algunos de los aspectos que habíamos visto ahí.” (Docente 1)

“Se puede hacer referencia en las clases, que igual no nos ha dado tiempo ¿no? Que nosotros los profesores somos muy pesaos con el sacar referencias siempre del «¿y os acordáis del otro día?»” (Docente 4)

“La transferencia de esa situación a la clase es lo importante. [...] porque ahora, por ejemplo, cuando tenemos que elegir delegado, o cuando tenemos que ponernos todos

de acuerdo para poner los exámenes... Que tiene que quedar de alguna manera esa reflexión de «si esto es lo mismo que cuando teníamos que mover las colchonetas, pues vamos a hacerlo»” (Docente 8)

“Yo creo que es importante también para que estas dinámicas funcionen, me parece a mí, que no sea una cosa ajena al instituto. Una cosa extraordinaria, ¿vale? Una cosa puntual que se hace allí [...] Trasladarlo a otros ámbitos del instituto. No sé si me explico.” (Docente 7)

Barreras y dificultades encontradas para llevar a cabo el TR

En primer lugar, los/as tutores/as ponen de manifiesto su preocupación frente a cómo, determinados alumnos/as irresponsables, pueden dificultar la puesta en marcha de la dinámica; unos alumnos cuya historia de vida y problemas pueden ir mucho más allá de lo que nos permite trabajar el TR, aunque sí puede permitir su visibilización:

“Siempre hay 3 que... [...] que sus compañeros no sé... Que si hubieran estado en el océano de verdad los hubieran ahogado [Risas de todos], los hubieran echado allí. Estaban haciendo el ganso y no se lo tomaban en serio.” (Docente 3)

“Una cosa sí que es cierta, que hay un grupito de alumnos [...] que no sufren, en absoluto, porque el reto no se consiga. Quiero decir, que no lo asumen como propio.” (Docente 6)

“Si, porque ellos no contribuyen, los demás se quedan sin conseguir el reto, les da exactamente igual. Entonces, ¿qué remedio tiene eso?” (Docente 6)

“Esos críos tienen otras cosas más importantes que resolver en sus vidas que un proyecto así que no se pueden creer. O sea, es un proyecto este que, está muy bonico, pero es para niños que estén un poco ‘limpios’ de lo que llevan de casa personal. Los críos que llevan una carga, esto les resulta... Y los entiendo, los entiendo [...] realmente sus historias van por otro lado, mucho más importantes y mucho más difíciles de resolver.” (Docente 2)

Igualmente, los docentes afirman no sentirse capaces de llevar a cabo la dinámica, solicitan el apoyo del docente de EF y se nombran limitaciones que ofrece el sistema educativo:

“Yo no me siento capacitada para, por ejemplo, volver a hacerlo al año que viene, pero liderando yo [...] Yo no soy profesional de esto... A ver, se me escaparían

muchas cosas que las que puedes ver tú [...] no puedo estar pendiente e implicada a la vez como narradora..." (Docente 4)

"Pero fíjate hasta para esos juegos que se hacen allí... Yo lo vivo como un marrón. Como un marrón para mí en el sentido de que me considero muy malo haciendo dinámicas de grupos." (Docente 3)

"Yo también me considero mala." (Docente 5)

"Es verdad que yo tendría miedo de no llevarlo bien." (Docente 2)

"O en una hora de EF, porque a veces coincide... [...] si, de alguna manera, pudiera coincidir el tutor en una hora de EF y así hay más personas para dirigir y para observar o para grabar y eso." (Docente 6)

"Que nosotros no seamos los que tengamos que llevar esto a cabo, pero sí ponernos en contacto con el profesor de EF y estemos nosotros presentes, como tutor." [...]

"Es mejor que lo hagáis vosotros..." [...] "Contamos con ellos, directamente."

(Docente 2)

"Si nosotros trabajásemos por proyectos, si los juntáramos en otro tipo de forma de dar clase, pues esto realmente podría tener un efecto. [...] las clases están más dirigidas a un trabajo individual de cada alumno, que tiene que hacer. [...] no están acostumbrados a trabajar por proyectos, responsabilidad y todo eso, porque no tienen, no tenemos ese perfil en educación española [...] no están preparados para eso, no estaría bien planteada la enseñanza." (Docente 2)

Con respecto al **objetivo 2** (Recabar información sobre las posibles propuestas de mejora para la puesta en marcha del TR), los resultados obtenidos quedan aunados en la categoría de información definida como: ***Propuestas de mejora en el TR***.

Propuestas de mejora en el TR

En esta categoría quedan incorporadas las verbalizaciones en las que los docentes proponen posibles mejoras para el TR: mejoras relativas a los juegos que puedan utilizarse, modificaciones en los propuestos, cambios en los agrupamientos, plantear la dinámica a principio de curso o incluso la posibilidad de grabar la dinámica:

"También hay más juegos ¿no? Que no sean con tanto material, tan... tan grande." (Docente 7)

“A lo mejor habría puesto alguna otra prueba diferente. Igual, a lo mejor, que hubieran tenido que llegar al resultado, pero por grupos más pequeños.” (Docente 8)

“Las colchonetas eran muy muy pesadas para ellos. Con unas colchonetas más ligeras hubiera sido más factible, [...] requería una fuerza que ellos no tenían [...] O con un recorrido más corto, para que pudieran llegar...” (Docente 5)

“Yo decía, joer, las teníamos que haber grabado todas, pero bueno. A ver, quizá a principio de curso las tienes que grabar, que se te escapan más cosas que ahora.” (Docente 8)

“En noviembre hubiéramos sacado más filón” (Docente 1)

Con respecto al **objetivo 3** (Evaluar la efectividad de la formación recibida y la valoración que los profesores/as hacen de ella, de cara a la aplicación del TR), los resultados obtenidos quedan aunados en las categorías de información definida como: **Valoración de la formación recibida.**

Valoración de la formación recibida

“Y yo pregunto/sugiero: ¿y los profes cómo lo haríamos?” (Docente 2) “Ya lo hicimos. Ya lo hicimos [refiriéndose a la jornada de formación]” (Varios docentes)

“¡Ah! Vale que yo no pude ir. ¿Cómo lo hicisteis?” (Docente 2) “¡Perfecto! [Bullicio y risas corroborando que lo hicieron] Sí, lo hicimos todo, pero claro, la voz cantante aquí la llevaban también unos líderes ahí que... [Risas de todos]” (Docente 1)

“[Preguntados por si era adecuado poner en práctica el TR durante la formación] Pues yo creo que sí, ¿no? Haberla hecho nosotros porque, yo al menos sino, yo creo que lo que me habría pasado a mí es que, en vez de estar observando la sesión con los críos, hubiera estado pensando: «Pero, ¿esto cómo narices se resuelve?»” [Risas] (Docente 3)

“Sí, sí.” [...] “Porque, además, tú mismo te has dado cuenta del papel en el que te habías puesto. Dices: «Ah, ¿yo qué hice?»” (Docente 6)

“De esta forma, tú ya sabes si se están acercando a la solución, si no se están acercando... Yo creo que es importante hacerlo así.” (Docente 3)

“Sí, sí, yo creo también que... Fue bueno hacerlo y así ya sabías.” (Docente 1)

En este apartado se ha incluido una síntesis de las verbalizaciones más representativas para cada una de las categorías de información y objetivos. En el **ANEXO VI: Verbalizaciones distribuidas por categorías** puede encontrarse un documento donde quedan plasmadas las diferentes categorías de información con todas las verbalizaciones asociadas a cada una de ellas.

8. DISCUSIÓN

Con relación al **objetivo 1** (Conocer la percepción de fortalezas y debilidades que un grupo de profesores/as tutores/as tienen sobre el TR y su utilidad tras aplicarlo en sus clases), los tutores afirmaron que el TR es una herramienta que les permitiría conocer mejor al grupo, de un modo diferente. Además, verbalizaron momentos en los que se ponía de manifiesto el trabajo de habilidades para la vida y conductas prosociales en el alumnado. Los docentes también percibieron una gran transferencia y aplicabilidad de lo que se trabaja en el TR con otras situaciones de enseñanza-aprendizaje del aula.

Escartí et al. (2006) hablan de la participación deportiva como una metáfora de la vida. Situaciones como el trabajo bajo presión o tener que resolver problemas en grupo con orientación socialmente positiva son valores que hacen que el ámbito deportivo pueda transferirse a otras esferas de la vida. Esta cercanía con la vida real podría explicar que los docentes hayan encontrado en esta herramienta una oportunidad para conocer a sus alumnos desde una nueva perspectiva.

Por otro lado, en las verbalizaciones de los docentes pueden apreciarse situaciones donde se trabajan algunas de las habilidades para la vida definidas por la OMS (1993). De todas ellas, podemos encontrar referencias a la escucha activa, al manejo de emociones y sentimientos, al conocimiento de uno mismo, a las relaciones interpersonales (habilidades sociales) o a la comunicación efectiva o asertiva. En el trabajo de Casey y Goodyear (2015), una revisión bibliográfica sobre las consecuencias de utilizar el AC en EF, muchos de los trabajos revisados hablan de aprendizajes sociales. Entre otros, hablan del desarrollo de habilidades interpersonales o de la capacidad para escuchar a los demás. Aunque la duración de la intervención haya sido corta, se han utilizado retos cooperativos como vehículo de aprendizaje, lo que podría justificar la aparición de este tipo de verbalizaciones.

Los tutores también defendían la aplicabilidad de esta herramienta en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje o meramente organizativas del aula. Esto podría tener sentido teniendo en cuenta que, como se ha afirmado antes, el TR podría tener una gran similitud con la vida real y que, además, en él tienen lugar situaciones donde se ponen en marcha determinadas habilidades para la vida. De ahí que lo que trabajemos en el TR pueda ser útil para los alumnos y para los tutores de cara a afrontar otras situaciones.

Respecto a este primer objetivo, además de oportunidades, los docentes también verbalizaron algunas barreras y dificultades de cara a su aplicación. Por un lado, mostraron su preocupación respecto a cómo algunos alumnos de perfil más irresponsable podrían dificultar la puesta en marcha de la dinámica. Esta circunstancia se pone de manifiesto en otros estudios en los que se analiza la percepción del profesorado respecto a dinámicas con similitudes a la que nosotros hemos puesto en práctica (Sánchez-Alcaraz, Cañadas, Valero, Gómez, y Funes, 2019). Además, los docentes defienden no sentirse capaces de llevar a cabo la dinámica por sí mismos debido a su especificidad, demandando el apoyo del docente de EF. Igualmente hablan de las limitaciones que ofrece el sistema educativo.

De acuerdo con Fernández-Río (2015), la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo entraña una serie de peligros: situaciones de “holgazanería social” (Social Loafing; Latané, Williams y Harkins, 1979), así como la existencia de “espectadores competentes” (Competent Bystanders; Tousignant y Siedentop, 1983) o “aprovechados” (Free-riders; Kerr y Bruun, 1983). Estos casos producen un hecho conocido como “dilución de la responsabilidad” (Diffusion of responsibility; Slavin, 1983), un fenómeno que entra en conflicto con uno de los pilares fundamentales del AC: la responsabilidad individual. Este se trata de uno de los puntos más difíciles de desarrollar en el alumno, pues no puede ser impuesta desde el exterior, sino que debe desarrollarse desde el interior de las personas. Controlar el tamaño de los grupos para que no sean muy grandes podría ayudar a luchar contra estos fenómenos negativos. Fernández-Río (2015) considera que una hibridación de modelos entre el AC y MRPS podría garantizar la responsabilidad individual en la dinámica.

Los docentes verbalizan cómo en el sistema educativo “las clases están más dirigidas a un trabajo individual de cada alumno [...] no están acostumbrados a trabajar

por proyectos, responsabilidad” (Docente 2). Respecto al sistema educativo español y su organización, Bolívar (2010) afirma lo siguiente:

“Los Institutos de Secundaria son organizaciones débilmente articuladas. Al habitual individualismo, se suma la división del profesorado por especialidades disciplinares o familias profesionales, agrupados en Departamentos Didácticos [...] dan lugar a una cultura escolar “fraccionada” en pequeños “reinos de taifas” de disciplinas [...] que pueden llegar a impedir tener una visión conjunta del trabajo en el centro. Esto puede limitar la capacidad colectiva de llevar acciones conjuntas en el centro [...] Las divisiones en especialidades y asignaturas pueden generar diferentes comunidades de profesores que las imparten, con su propia cultura profesional, que pueden llegar a reducir la capacidad de colaborar con otros”

La organización de los centros y la cultura escolar de los mismos, a la hora de utilizar metodologías de carácter más innovador que requieran la colaboración entre profesores de diferentes áreas, podría estar dificultando la comunicación y cooperación interdepartamentales.

Los profesores solicitan la ayuda del profesor de EF para la implementación de la herramienta, pues ellos no se sienten capaces de ponerla en marcha por sí mismos. Dicen considerarse “muy malo haciendo dinámicas de grupos” (Docente 3). El profesor de EF puede formar parte o incluso liderar la puesta en marcha de un proyecto como este, pero recordemos que la promoción de hábitos saludables y AF no es competencia exclusiva del docente de esta materia. Tal y como se adelantaba en la fundamentación teórica, el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1105/2014) establece unos objetivos globales para esta etapa que deben ser atajados por todas las áreas. Uno de estos objetivos habla de “afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte [...] Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo...” (Real Decreto 1105/2014, p.177).

Con respecto al **objetivo 2** (Recabar información sobre las posibles propuestas de mejora para la puesta en marcha del TR), los tutores/as proponen mejoras relativas a los juegos que podrían utilizarse, modificaciones en los propuestos, en los agrupamientos, plantear la dinámica a principio de curso o incluso la posibilidad de grabar la dinámica.

En su revisión de los diferentes modelos pedagógicos en EF, Fernández-Río, Hortigüela Alcalá y Pérez-Pueyo (2018) recomiendan comenzar todo curso escolar con una unidad didáctica de aprendizaje cooperativo. Conseguir que nuestro alumnado aprenda a trabajar de forma verdaderamente cooperativa afectará muy positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que venga después. Los docentes percibieron la utilidad que plantear una dinámica de juegos cooperativos como el TR podría tener en sus clases. Además, otros autores como Lavega et al. (2014) hablan de la importancia de crear un ambiente cooperativo en el aula para implementar exitosamente estas formas de trabajar, un ambiente en el que los alumnos aprendan a cooperar. Antes incluso de ponerles a trabajar juntos, se hace necesario enseñarles a estar juntos (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017).

Una de las propuestas de mejora que se propusieron fue “que hubieran tenido que llegar al resultado, pero por grupos más pequeños” (Docente 8). Esto podría haber supuesto una menor dilución de la responsabilidad, de acuerdo con Fernández-Río (2015). Igualmente, otro docente comenta que “También hay más juegos ¿no? Que no sean con tanto material, tan... tan grande.” (Docente 7). El TR consiste en la puesta en marcha de unos desafíos cooperativos de gran grupo. Al fin y al cabo, siempre y cuando se mantengan las características que definen a estos desafíos cooperativos (Velázquez, 2005) y al aprendizaje cooperativo (Roger y Johnson, 1994), debería dar igual si los desafíos cooperativos son otros o si se plantean para conseguir el objetivo en grupos más pequeños. De hecho, existen multitud de desafíos físicos cooperativos que nos permitirían aprovecharnos igualmente de las oportunidades que nos brinda el TR.

Por último, en lo que respecta al **objetivo 3** (Evaluar la efectividad de la formación recibida y la valoración que los profesores/as hacen de ella, de cara a la aplicación del TR), los tutores/as recuerdan en un tono afable la jornada de formación que se llevó a cabo, recalmando además la utilidad y necesidad de vivenciar el TR ellos mismos antes de aplicarlo con los alumnos.

A pesar de que los docentes parecen valorar positivamente la formación que recibieron, el hecho de que después de todo el proceso no se sientan capaces de llevar a cabo el TR por sí mismos el próximo año, hace pensar que no fue lo suficientemente eficaz. Una formación con una duración mayor, en la que hubieran podido estar más

involucrados en la impartición de las sesiones, o que la misma naciera como un proyecto organizado desde el centro, donde participaran todos, podría favorecer que la formación del profesorado tuviera una eficacia mayor.

9. LIMITACIONES Y PROPECTIVAS

Una limitación que tiene el presente estudio es que los datos han sido obtenidos de una única fuente de información, no habiendo podido llevar a cabo una triangulación de datos. Utilizar esta herramienta hubiera significado dotar de un mayor rigor y credibilidad a los resultados obtenidos.

Por otra parte, la intervención con el TR ha sido demasiado corta. En solo 3 sesiones no se le puede sacar todo el potencial posible a la herramienta. Dedicando una o dos sesiones más a esta dinámica se podría haber incidido mucho más en la concienciación de los alumnos respecto a las habilidades para la vida trabajadas y su aplicabilidad en su día a día, tanto en el ámbito escolar como no escolar. Un mayor número de sesiones habrían supuesto una base más robusta para el emprendimiento posterior de otras actividades de centro en las cuales seguir desarrollando estas habilidades y la promoción de la salud. En futuros estudios pues, se podría realizar una intervención más prolongada, valorando las repercusiones más allá de la propia intervención. De esta forma, no nos quedaríamos únicamente en la implementación en sí, sino que además podríamos evaluar si lo visto en el TR es aprovechado en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje posteriores, teniendo una continuidad.

De igual modo, para que la intervención hubiera sido verdaderamente eficaz y hubiera podido tener una aplicabilidad y mayor transferencia a la realidad del aula, lo ideal sería haber aplicado el TR en el primer trimestre, después de la evaluación inicial. Este fue aplicado a lo largo del mes de mayo, cuando el curso estaba cercano a finalizar, por lo que no se pudo exprimir el potencial de la herramienta. Como fue implementado por un compañero y por mí, que nos encontrábamos en prácticas en el centro, el momento de la intervención tuvo que adaptarse a dicho periodo de prácticas. En intervenciones futuras, sería conveniente tener en cuenta la pertinencia de aplicar el TR a principio de curso.

En lo que respecta a la formación, sería recomendable replantear el modo en que esta es abordada, de modo que consiga que los docentes puedan sentirse capaces y competentes de cara a poner en práctica el TR por sí mismos con sus alumnos. La formación, tal cual se planteó, pareció resultar eficaz y atractiva para los docentes, pero no fue suficiente como para que muchos de ellos se atrevan a implementarlo por sí mismos. Si esta herramienta y la formación nacieran de los intereses del propio centro educativo (dentro del Proyecto Educativo de Centro, por ejemplo), podría ser más fácil encontrar el tiempo suficiente para llevar a cabo una formación más eficaz y que, además, favoreciera que un mayor número de docentes se viera involucrado en la misma.

Además, esta formación convendría que no involucrara únicamente a los tutores de 1ºESO. Lo ideal sería que el mayor número de docentes pudiera aprender a aplicar el TR. Primero de todo, porque la herramienta no solo es aplicable en 1ºESO, sino que, además, aquellos que en este curso son tutores de este nivel, al curso siguiente no tienen por qué serlo. Otra opción podría ser tratar de prever quiénes van a tutorizar a este nivel el curso siguiente, pero no siempre es fácil planificar con tanta antelación, principalmente por la alta cuota de interinos que existe en el centro educativo.

10. CONCLUSIONES

Los docentes participantes hicieron una valoración positiva de la experiencia de aplicar una dinámica de retos cooperativos socio-motores, conocida como TR, durante el horario de tutoría de 1ºESO. Destacaron cómo esta dinámica les había permitido conocer mejor y desde otra perspectiva a su alumnado, dándoles la oportunidad igualmente de trabajar y desarrollar habilidades para la vida y, de este modo, considerando el TR como una herramienta con una gran aplicabilidad y transferencia hacia otras situaciones tanto dentro del centro como fuera del mismo. Sin embargo, encontraron algunas dificultades de cara a su aplicación. Por un lado, no se mostraron capacitados para dirigir ellos mismos la herramienta por su naturaleza de dinámica grupal de carácter motriz y, además, expusieron su preocupación ante aquellos alumnos que, por su irresponsabilidad, puedan dificultar el buen desarrollo de la dinámica. A su vez, los docentes comentaron algunas posibles propuestas de mejora respecto al TR. Por ejemplo, aplicar la dinámica a principio de curso, utilizar retos con material menos

aparatoso o con grupos más pequeños o incluso grabar las sesiones. Por último, respecto a la formación planteada, el sentimiento de incompetencia mostrado por los docentes hace pensar que no fue suficientemente eficaz. Aun así, el profesorado valoró positivamente la actividad formativa y apreciaron la pertinencia de poner ellos mismos en práctica el TR.

11. VINCULACIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Este estudio tiene una vinculación directa con el ejercicio profesional de los docentes de Educación Secundaria. En él hemos analizado la puesta en práctica de una herramienta educativa que parece ser muy interesante y útil para los docentes, el TR. El análisis realizado nos ha permitido descubrir la percepción de los docentes con los que la hemos impartido. Esto nos ha permitido corroborar si el profesorado percibe igualmente la herramienta como una dinámica pertinente e interesante. Además, nos ha permitido identificar tanto fortalezas como debilidades del TR, una serie de propuestas de mejora, así como una evaluación de la formación que recibió el profesorado.

Todo esto tendrá una repercusión directa sobre la realidad del centro. En base a los resultados de este trabajo, el centro podrá tomar una decisión más informada sobre si será conveniente llevar a cabo el TR al año que viene o no. Y en caso de que se lleve a cabo, podrán corregir o prever aquellas debilidades que hemos encontrado, mejorando su implementación. Pero los resultados de este estudio no solo ayudarán al centro donde se ha implementado. Cualquier otro centro que descubra el TR y quiera implementarlo podrá encontrar en este trabajo información muy útil de cara a su puesta en práctica, pudiendo tener en cuenta las propuestas de mejora y debilidades observadas.

12. REFERENCIAS

Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., Martin, B. W. y Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? *Lancet*, 380(9838), 258-271

- Berengüí, R. y Garcés de los Fayos, E. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-104.
- Bolívar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria: Estructura y organización. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*, 35-59.
- Brustad, R. y Parker, M. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.
- Camacho, M.J., Fernández, E., Ramírez, E., y Blández, J (2013). La educación física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista complutense de educación*, 24(1), 9-26.
- Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1) 61-77.
- Cantera, M.A. (1997). *Niveles de actividad física en la adolescencia. Estudio realizado en la población escolar de la provincia de Teruel*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza, Teruel.
- Casey, A., y Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Currie, C., Gabbain, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A. y Barnekow, V. (Eds.) (2008). *Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. (Health Policy for Children and Adolescents, nº 5).
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.

Fernández-Río, J. (2015). *El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física*. Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física. Querétaro, México.

Fernandez-Río, J., Hortigüela, D. y Perez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: a study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(4), 306-319. doi:10.1111/sms.12142

Hellison, D. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D., y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307

Hernández, A. (2019). *Los retos cooperativos y las habilidades sociales: el Test de Responsabilidad*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Zaragoza, Huesca.

Iglesias, J. C. González, L. F., y Fernandez-Rio, J. (coords.) (2017). Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículo. Madrid: Pirámide.

Jepson, R. G., Harris, F. M., Platt, S., y Tannahill, C. (2010). The effectiveness of interventions to change six health behaviours: a review of reviews. *BMC Public Health*, 10(1), 538. doi:10.1186/1471-2458-10-538

Jiménez, P. y Durán, L. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.

Kerr, N. L., y Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and social Psychology*, 44(1), 78-94.

Knuth, A. G. y Hallal, P. C. (2009). Temporal trends in physical activity: a systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 6(5), 548-559

Latane, B., Williams, K., y Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of personality and social psychology*, 37(6), 822-832.

Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.

Murillo, B., Camacho-Miñano, M. J., Generelo, E., Julián, J. A., Novais, C., y Maia, M. P. (2015). Data for action: the use of formative research to design a school-based intervention programme to increase physical activity in adolescents. *Global Health Promotion*, 22(3), 45-54. doi:10.1177/1757975914547202

Murillo, B., García-Bengoechea, E., Generelo, E., Bush, P. L., Zaragoza, J., JuliánClemente, J. A., y García-González, L. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Education Research*, 28(3), 523-538. doi:10.1093/her/cyt040

Murillo, B., García Bengoechea, E., Julián, J. A., y Generelo, E. (2014). Empowering adolescents to become physically active: three-year results of the «Sigue la Huella» intervention. *Preventive Medicine*, 66, 6-11.

Murillo, B., Julián, J. A., García-González, L., García-Bengoechea, E., y Generelo, E. (2018). Development of the 'Sigue la Huella' physical activity intervention for adolescents in Huesca, Spain. *Health Promotion International*. Advance online publication. doi:10.1093/heapro/day005

Orden de 26 de mayo de 2016, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA, 2 de junio de 2016).

Organización Mundial de la Salud (1993): Educación en Habilidades de vida en las Escuelas. Ginebra: OMS.

Pérez Samaniego V. (2014). La medicalización del ejercicio y la actividad física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 46, 43-50

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (B.O.E. nº 3 de 3 de enero de 2015).

Roger, T., y Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, 1-21.

Romero-Cerezo, C., Martínez-Baena, A. C., Ortiz-Camacho, M. D. M., y Contreras-Jordán, O. R. (2011). Percepción de padres y madres respecto a la promoción de actividad físicodeportiva para una Escuela Activa y Saludable. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2).

Sallis, J.F., Cervero, R.B., Ascher, W., Henderson, K.A., Kraft, M.K. y Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health*, 27, 297-322.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas, Mª., Valero, A., Gómez, A., y A., Funes, A. (2019). Results, Difficulties and Improvements in the Model of Personal and Social Responsibility. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 62-82. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/ 2).136.05

Santed, M. (2015). *Eficacia de los juegos cooperativos para la mejora de variables motivacionales y diversión en los alumnos de Educación Secundaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Zaragoza, Huesca.

Santed, M. (2016). *El valor del juego cooperativo en alumnos de 2º de ESO*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Zaragoza, Huesca.

Singh, A., Bassi, S., Nazar, G. P., Saluja, K., Park, M., Kinra, S., y Arora, M. (2017). Impact of school policies on non-communicable disease risk factors-a systematic review. *BMC Public Health*, 17(1), 292. doi:10.1186/s12889-017-4201-3

Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York, NY: Longman.

Spence, J. C., y Lee, R. E. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(1), 7-24. doi:10.1016/S1469-0292(02)00014-6

- Tousignant, M., y Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Velázquez, C. (2003): Desafíos físicos cooperativos. En Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. Valladolid. La Peonza. Cederrón
- Velázquez, C. (2005). Desafíos físicos cooperativos: una experiencia en educación primaria. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- Velázquez, C. (2009). Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 29, 19-31.
- Velázquez, C. (2012). Analysis of the Effects of the Implementation of Cooperative Learning in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105.

13. ANEXOS

ANEXO I: Fichas de juegos incluidos en el Test de Responsabilidad (Sesión 1 y 3)

Nombre del juego	Náufragos en apuros	Tiempo aproximado	10 minutos
Tipo de juego	Cooperativo	Nº de participantes	Gran grupo (toda la clase)
Material	Colchonetas quitamiedos	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar al alumnado. • Conseguir niveles de actividad física vigorosos. • Mejorar la espontaneidad en el alumnado.
Descripción del juego		Esquema	
<p>Para comenzar el juego, todo el alumnado ha de estar dispuesto en un extremo del espacio a excepción de 3 o 4 voluntarios, que estarán en el otro extremo (la isla). Como situación inicial, se les explica que son todos ellos supervivientes de un naufragio, y que el objetivo es llegar al otro extremo. Los voluntarios tienen que ayudar al resto del grupo a llegar hasta donde están ellos para salvarse, teniendo como único material las colchonetas. Los alumnos/as no pueden tocar el suelo ni pisarlo, porque de ser así, todo el grupo vuelve a la situación de inicio.</p>			

Nombre del juego	Saludo al sol	Tiempo aproximado	5 minutos
Tipo de juego	Juego cooperativo	Nº de participantes	Gran grupo (toda la clase)
Material	Cintas “elásticas” (tiras circulares de loneta)	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el equilibrio en colaboración con y entre compañeros.
Descripción del juego		Esquema	
<p>Como situación de partida, los participantes se colocan formando un círculo, con una tira de lona por detrás de la espalda. Si tenemos varios grupos, trataremos de distribuir a los participantes de forma equilibrada.</p> <p>El juego consiste en inclinarse el máximo posible hacia atrás, y una vez encontrada la posición de equilibrio, extender los brazos manteniéndola.</p> <p>Para llevarlo a cabo, hay que tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El juego se realiza en dos partes. • Todos los participantes se tienen que introducir dentro de la cinta. • El objetivo se cumple cuando toda la clase al mismo tiempo consiga poner los brazos de forma oblicua al suelo. • Si alguien se cae, no se consigue la prueba. 			

Nombre del juego	Andamos juntos	Tiempo aproximado	5 minutos
Tipo de juego	Cooperativo y sensorial (principalmente táctil)	Nº de participantes	Gran grupo (toda la clase)
Material		Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a andar todos al mismo ritmo, cooperando para conseguir un objetivo común.
Descripción del juego		Esquema	
<p>Los participantes se colocan en un círculo, como si estuvieran sentados en una especie de silla; es decir, bajando la cadera y sentándose encima de los muslos del compañero de detrás, que hará lo mismo. Cuando todos estén colocados y preparados formando un círculo cerrado, tratarán de andar de forma coordinada dando vueltas.</p> <p>Para conseguir el objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo el grupo ha conseguir andar dentro del círculo. • Todos tienen que estar sentados en los muslos (no en las rodillas, por seguridad) de un compañero. 			

Nombre del juego	Soga-tira extremo.	Tiempo aproximado	5 minutos.
Tipo de juego	Juego cooperativo y de manifestación de fuerza.	Nº de participantes	Gran grupo
Material	Una soga o cuerda.	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Participar activamente cooperando con los compañeros.
Descripción del juego		Esquema	
<p>Dividimos a la clase o grupo en dos equipos, buscando el mayor equilibrio posible entre ambos. Cada uno de los equipos se colocará en uno de los extremos de la soga.</p> <p>Los miembros del grupo se irán inclinando lentamente hacia atrás de forma simultánea, con el objetivo de conseguir un equilibrio entre todos.</p> <p>Para lograr dicho fin, debemos tener en cuenta que:</p> <ul style="list-style-type: none"> Todos los participantes tienen que estar enganchando la cuerda y estar oblicuos al suelo, no de pie. Para “congelar” el momento en el que se consiga el objetivo y estén todos quietos, tiraremos una o varias fotos. Debemos valorar y advertir situaciones de riesgo; como por ejemplo, soltar la cuerda de forma repentina puede hacer que haya caídas y alguien pueda hacerse daño. 			

Nombre del juego	El iglú	Tiempo aproximado	7 minutos.
Tipo de juego	Cooperativo.	Nº de participantes	8-20.
Material	Paracaídas.	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar con los compañeros para conseguir el objetivo. • Participar activamente y divertirse en la práctica.
Descripción del juego		Esquema	
<p>Utilizando el paracaídas, todos los participantes se tienen que organizar para hacer un iglú.</p> <p>Los participantes se colocan de partida alrededor, por fuera, sujetando la tela. Para lograr el objetivo, tienen que coordinarse de manera que todos los participantes acaben dentro del paracaídas (iglú), sentados y sin sostenerlo con las manos.</p>			

ANEXO II: Propuesta de elaboración de grupos para Sesión 2

PROPUESTA ROLES COOPERATIVOS Y FUNCIONES

Portavoz

- Preguntar las dudas que pueda tener el grupo al profesorado.
- Exponer la síntesis del grupo al resto de compañeros.
- Responder las preguntas que hagan el profesorado y los compañeros respecto a las aportaciones realizadas por su grupo.

Coordinador

- Conoce la tarea a realizar y ayuda al resto a comprenderla.
- Coordina al grupo en las tareas a realizar indicando qué tiene que hacer cada uno de sus compañeros/as y comprobando que todos asumen sus funciones.
- Guía al resto en sus tareas y les ayuda y anima a avanzar.

Secretario

- Recuerda las tareas a realizar o que quedan pendientes.
- Toma nota de las aportaciones de todos los componentes del grupo y controla que se hayan completado todas las partes de la tarea.

Supervisor/controlador

- Controla e informa al resto del tiempo disponible.
- Vigila que se dedique el tiempo adecuado a las distintas tareas a realizar.
- Controla el nivel de ruido de su grupo.
- Guarda los materiales del grupo.

Ayudante (para grupos de 5, en caso de que se dé esta circunstancia).

- Recuerda las tareas del resto del grupo.
- Puede sustituir a un compañero/a.
- Da soporte al compañero que más lo necesite.

GUÍA PARA ELABORAR LOS GRUPOS:

- Asignación de roles en cada grupo por parte del tutor o la tutora (es quien mejor los conoce)
- Distribución estratificada del alumnado para componer los grupos por parte del tutor/a, persiguiendo el equilibrio. Generalmente, en cada grupo se pone a un alumno/a con necesidades educativas especiales, un alumno por encima de la media y el resto del alumnado considerado en la ‘media’.
- Distribución espacial de la clase en grupos de 4 (puede haber un grupo de 5)

ANEXO III: Ficha a llenar por los grupos en Sesión 2

GRUPO	FECHA	TUTORES			
Juegos propuestos	<u>Náufragos en apuros</u>  <u>Saludo al sol</u>  <u>Círculo andador</u>  <u>Soga-tira extremo</u>  <u>El iglú</u> 				
Criterios de éxito	Utilizando los dos quitamiedos como material, todos los miembros del grupo deben llegar al otro lado sin tocar el suelo.	<p>Todos los participantes deben de permanecer “saludando al sol”, con el cuerpo inclinado y los brazos levantados.</p> <p>Todos deben quedar sentados en las piernas de otro compañero y andar de forma coordinada.</p> <p>Inclinando el cuerpo a la vez, todos los participantes tirando de la cuerda terminan en una posición de equilibrio.</p>		<p>Todos los miembros del grupo deben agitar el paracaídas, y una vez dentro, permanecer sentados bajo el iglú.</p>	
Logro del objetivo	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO
Estrategias formuladas por el grupo					

ANEXO IV: Guion grupo focal

GUIÓN GRUPO FOCAL – TEST DE RESPONSABILIDAD

Percepción acerca del Test de Responsabilidad

1. ¿Es el Test de Responsabilidad una herramienta que nos ayuda en la promoción de la Salud?
2. ¿Creéis que el Test de Responsabilidad es eficaz?
3. ¿Qué os parece el uso de dinámicas grupales de carácter motor fuera de la asignatura de EF? ¿Son interesantes? ¿Podemos aprovecharlas nosotros?

Efectividad de la formación:

1. Antes de la formación/implementación, ¿os hubierais sentido capaces de implementar esta herramienta? ¿Ahora os sentís capaces y competentes?
2. ¿Creéis que el modo en que hemos planteado la formación os ha servido? ¿Ha sido suficiente? ¿Más cosas?

Prospectivas de futuro y propuestas de mejora:

1. ¿Os atreveríais a implementarlo el año que viene?
2. En este centro, ¿para qué podríamos utilizarlo? ¿Dónde podría tener una aplicabilidad?
3. ¿Cambiarías algo del test? ¿Cómo se podría hacer mejor?

ANEXO V: Transcripción grupo focal

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL TEST RESPONSABILIDAD

Moderador: Os quería preguntar, lo primero de todo, ¿qué os ha parecido el test de Responsabilidad? Así un poco una pregunta un poco más general, no sé si os ha parecido útil, si os ha parecido eficaz, si lo consideráis que es una herramienta que para vosotros como docentes os permite promocionar por ejemplo la salud. No sé ¿cómo lo veis?

Docente 2: Yo lo bueno que le veo a a la actividad es que, en verdad, es como cualquier cosa que vivimos en nuestra realidad humana, que nos permite un poco ver cómo hacemos las cosas, por qué las hacemos así. No tanto ya para mejorar sino para tomar conciencia, para establecer esa distancia entre lo que ya hago y por qué lo hago, para intentar no responder siempre en nuestra vida a mecanismos automáticos. Es un poquito ese distanciamiento que me parece muy interesante, y que después es aplicable a cualquier cosa, yo creo. A mí eso sí que me parece.

Docente 5: A mí me gustó mucho el que... Nosotros, al final, los de Educación Física los veis más, pues, en otro contexto, pero los profesores que estamos en el aula, le vemos siempre en el papel de estar sentados, haciendo no sé qué, es decir, con tareas más estáticas, al fin y al cabo, y yo por ejemplo aluciné con la reacción de algunos al llegar allí y ver las colchonetas, y críos que son súper formales en clase y muy tranquilos, de repente allí era como... ¡se habían desatado completamente! Entonces me permitió a mí conocerlos más en otros aspectos y creo que a ellos les ha servido un poco incluso para cohesionar más el grupo. No sé si tanto para promocionar la salud pero para cohesionar el grupo y escucharse más entre ellos, escuchar lo que uno tiene que decir... no sé, eso sí.

Docente 6: Sí, lo que dice ella que en clase los ves interactuar pero todos sentados y aquí como que se agudizan más los roles ¿no? El que es activo pues lo ves más activo y que coge y tira de la colchoneta y el que es pasivo, cao, pues ahí se sienta, ahí se pone de espaldas y pasa de todo. Los que enredan y, lo único que quieren es hacer un poco el tonto y pasárselo bien, pues empujan a los demás, les da igual que la prueba se consiga o no. Entonces, una cosa interesante es que cambia la actitud desde la primera vez que se hace el desafío a la segunda. A la segunda hay mucha más espontaneidad. O sea, los que realmente querían que ocurriera, lo tenían clarísimo, parece que les iba la vida en ello ¿no? el “¡No, que no, que tal!”. Y la segunda vez como ya saben que es un experimento social un poco, vale pues: “si sale bien pero si no sale...” Que lo veían de otra manera. Y entonces en ese sentido también veía como un poco apagados a los que primero se desvivían para que ocurriera como que luego dices: “bueno, pues lo que se puede se hace y es que...” Bueno, de hecho una alumna, claro, que me acuerdo que estuvisteis ahí discutiendo, bueno, discutiendo no, hablando, que ella decía: - “pero claro, es que yo les digo pero no hacen” -“Ah, pues diles” – “Pero si no se puede conseguir”. Claro, algunas de las personas que ejerce el liderazgo, pues se

ve impotente, porque por más que ella sepa cómo se deben hacer las cosas, pues los demás no participan en ese... en ese... O sea, no contribuyen.

Docente 1: Pues en mi clase, yo creo que, el segundo día, se lo tomaron como más en serio. El primer día era más juego, pero el segundo sí que era: “¡Venga va, que sí que lo tenemos que conseguir, que es que lo hacemos!”

Docente 5: Sí, el mío también fue más así.

Docente 1: Lo que pasa que sí que es verdad, que me fallaron... dio la casualidad que me fallaron los dos lunes mucha gente, que no coincidieron. Que también eso, un poco...

Moderador: Y luego, esos aprendizajes de los que hablabas a lo mejor tú Ana por ejemplo del “Tengo que darme cuenta de que eso, por ejemplo, que no me consiguen escuchar” No sé si los veis útiles, todo esto que hemos estado hablando continuamente con ellos del escucharse... un poco relacionado con esto que hablábamos de promoción de la salud ¿creéis que, no sé, que por ahí...?

Docente 7: A mí también me ha gustado mucho que, lo que decíais vosotras, pero que además, niños que académicamente son malos, en otras destrezas son buenos. Entonces hay que cambiar un poco el Porque en mi grupo había niños que académicamente son un desastre y que llegaron allí y eran los líderes, los que manejaban un poco la dirección de cómo manejar las colchonetas y, entonces, eso también me gustó. E incluso, había una niña que no quería participar y, en cambio, en clase esa niña sí que es muy líder. Pero en el grupo, ya viste que se quedó retirada y que no quiso hacer nada. Que no tiene nada que ver... muchas veces no tiene nada que ver lo que hacen en clase con lo que luego resulta que... cómo empatizan con los demás, que muchas veces carecen.

Docente 1: A mí me parece que si lo hubiéramos hecho en Noviembre, nos hubiera venido mejor.

Docente 5: Sí, sí.

Docente 1: Porque es lo que nos estás diciendo ahora, que si nos ha servido, pero claro, ha sido tan... apelotonado no, pero en mayo ya, que estamos acabando... Que igual en noviembre hubiéramos sacado más filón.

Moderador: ¿Creéis que hubiera habido... podría haber sido un punto de partida para algo?

Docente 2: Sí, sí.

Docente 1: Sí, sí, yo creo que sí.

Docente 3: A mí me parece muy interesante la primera sesión en la que nosotros los tutores no... simplemente observamos ¿no? Porque ahí la verdad es que...

Docente 5: Ves muchas cosas

Docente 3: Se ven muchas cosas del grupo.

Docente 7: Y también me gustó a mí mucho el factor sorpresa del primer día. Les pilló descolocados a todos.

(Pequeñas risas)

Docente 7: Entonces iba cada uno por donde podía. En cambio, el segundo día, estoy con Cristina, fue mejor. Porque ya se dieron cuenta de que, si trabajaban en grupo, iban a conseguir mejor resultado.

Docente 3: Es que el segundo día además iban con su orgullo un poco herido.

(Risas)

Docente 1: “Es que no hemos sacado nada, es que no hemos sacado nada”

Docente 3: Entonces estaban empeñados pero... sí, sí, sí.

Docente 7: Claro, pero tampoco entendían los míos por qué no lo habían conseguido, no lo entendían eh... Porque las normas a veces se las saltan y no entienden que las normas son las normas. Porque, en eso que hacían un círculo, se pensaban que con agarrarse un poquito ya valía. No, había que sentarse... y no entendían por qué no lo habían conseguido.

(Risas)

Moderador: Y, un poco al hilo de lo que decíais, entonces creéis... me refiero... Decíais: “En Noviembre nos hubiera servido mucho”.

Docente 2: Sí, porque además hubiéramos cohesionado ya al grupo, le hubiéramos dado una... una... un ‘perfume’ al grupo (risa tímida).

Docente 1: Sí, porque yo creo que, a partir de eso, podríamos haber trabajado en tutoría algunos de los aspectos que habíamos visto ahí

Docente 4: Y se puede hacer referencia en las clases, que igual no nos ha dado tiempo ¿no? Que nosotros los profesores somos muy pesaos con el sacar referencias siempre del “¿Y os acordáis del otro día?”

Docente 5: “Aquel día que pasó...” Sí

Docente 4: “No os parece que si tomáis como referencia...”

Docente 1: Hay que ser responsables, hay que escuchar, hay que saber organizarse... Pero dices: “no os acordáis que no os organizasteis y no supisteis hacer con las colchonetas” Es que hay organizarse en todo. Yo que sé, cosas de esas... O a lo mejor de ahí podríamos haber hecho más actividades...

Docente 5: O incluso para conocer individualmente a cada alumno. Nosotros, al principio, que no los conoces, como les llevas ahí y los ves. Lo que decía Docente 6 ¿no? Que los ve como... en otro rol pues también nos hubiera ayudado con las tutorías o con...

Docente 4: Yo he de decir que a mí ningún alumno me sorprendió y solo he estado en la primera sesión, en la que los tutores estamos callados...

Docente 5: Ah, pues a mí sí...

Docente 4: ...y a mí no me sorprendió ningún alumno o sea... eran bastante...

Docente 1: Eran bastante transparentes.

Docente 2: A mí me parece lo mismo, los alumnos se portaron como se estaban retratando en clase. Los responsables se ponían nerviosos de que los demás no lo fuesen e intentaban tomar la voz cantante y tal, cual, y se frustraban cuando no lo conseguían.

Docente 7: Pero alumnos que académicamente son un desastre pero luego socialmente son muy exitosos

Docente 5: Sí, o al revés a mí me pasó...

Docente 7: O al revés

Docente 5: ...Fulanito que es un niño que en clase es un, un... o sea que le gusta sacar buenas notas, lo hace todo bien, siempre pregunta, súper perfeccionista... llegó allí y, es que lo teníais que haber visto...

Docente 2: Es que Fulanito, corazón...

Docente 5: ...desatado, pero... (Risas de todos) solo hacía más que saltar, no entendía ninguna instrucción... (Risas de todos) O sea, yo decía, si no saca Fulanito una solución los demás van a ser incapaces y fue incapaz porque claro...

Moderador: Yo de esto me acuerdo, solo una puntualización, porque me acuerdo que el primer día, Docente 5 me dice: "Bah, ya verás que Fulanito es que es cabeza pensante" (Risas de todos)

Docente 1: "Y justo al revés"

Docente 2: Es que Fulanito... Ya hablaremos de este crío... Y yo pregunto/sugiero: ¿y los profes cómo lo haríamos?

Varios profesores: Ya lo hicimos. Ya lo hicimos.

Docente 2: ¡Ah! Vale que yo no pude ir. ¿Cómo lo hicisteis?

Docente 1: ¡Perfecto!

(Bullicio y risas corroborando que lo hicieron)

Docente 2: No os pillaron de sorpresa

Docente 1: Hombre a mí sí... pero como estaban los de Educación Física que se lo sabían todo

Docente 2: ¿Salió bien entonces?

Docente 1: Sí, lo hicimos todo, pero claro aquí la voz cantante aquí la llevaban también unos líderes ahí que...

(Risas)

Docente 1: Pero los demás acatábamos muy bien las instrucciones, ...

Docente 5: Nos escuchábamos

Docente 1: ...nos escuchábamos, hacíamos caso y lo conseguimos.

Docente 8: Quedamos un día por la tarde, pero no podíamos... Era complicado.

Moderador: Como Docente 7 no pudiste estar al principio, bueno Docente 4 tampoco pudo, por eso,

Docente 7: Ah, vale.

Moderador: entonces... Bueno, todos no pudieron estar.

Indeterminado: No, todos no pudieron estar.

Docente 1: Fuimos una tarde, sí...

Docente 7: A mí costó mucho no ayudarles porque te miraban... “¿Qué hacemos profe?”. Un par de veces hice un intento de...

Docente 1: Ay, que yo también

Docente 7: ...y me dijisteis: “¡No, no podéis hablar nada!”

Docente 1: Yo también hubiera...

Docente 4: Es difícil estarse callada ahí... Diciendo: “pero ¡Por favor! ¿Es que no lo veis??”

(Risas y bullicio)

Docente 8: Sabes lo que pasó, que a lo mejor no se ha podido trabajar porque ha sido al final pero lo que le decía... eh... Docente 4 decía algo. La transferencia de esa situación a la clase es lo importante. O sea, es decir “pues fíjate, es verdad que nos pasó esto...” y porque ahora, por ejemplo cuando tenemos que elegir delegado, o cuando tenemos que ponernos todos de acuerdo para poner los exámenes... Que tiene que quedar de alguna manera esa reflexión de “si esto es lo mismo que cuando teníamos que mover las colchonetas, pues vamos a hacerlo”.

Docente 5: O incluso, con lo de la Jornada Solidaria, yo en mi clase me costó muchísimo que se organizaran. Y yo intenté un poco dejarlos que se apañaran ellos y no funciona... Porque es que no se escuchaban, no se organizaban y si esto lo hubiésemos hecho antes de la jornada solidaria creo que se hubieran sabido organizar mejor.

Docente 7: Para el curso que viene estaría bien a lo mejor hacer dinámicas de grupos ya en Septiembre.

Docente 8: Hombre, hacemos lo de ir en... en... el primer día nos vamos a...

Docente 6: Sí.

Docente 8: ...hacer lo de la convivencia pero claro.

Docente 5: Pero esto es más de pensar y de organizarse.

Docente 8: Y luego el grupo ya... Ya son tu grupo, porque en lo otro están más mezclados, uno conoce a uno, pero otros no se conocen de nada.

Docente 4: Hombre, y estos juegos están mucho mejor planteados, orientados y estructurados... que los juegos que pueda plantear yo... Mmmm...

Docente 2: Y otra cosa, a nivel de lo que se pueda trasladar de los juegos, realmente, si nosotros trabajásemos por proyectos, si los juntáramos en otro tipo de forma de dar clase, pues esto realmente podría tener un efecto. Pero, lamentablemente, y yo me pongo la primera, las clases están más dirigidas a un trabajo individual de cada alumno, que tiene que hacer. Con lo cual eso no lo podemos realmente aprovechar y quizás por eso mismo también ellos, no estando acostumbrados a trabajar por proyectos, responsabilidad y todo eso, porque no tienen, no tenemos ese perfil en educación española, ni francesa, creo. Pues no, no están preparados para eso, no estaría bien planteada la enseñanza.

Docente 6: Pero hablas de trabajo por proyectos dentro del aula, o sea no como trabajo para casa sino dentro del aula.

Docente 2: Claro, dentro del aula, que deberían de trabajar más por proyectos, por...

Docente 7: Hay un proyecto que se hizo un año pero es que, es que no pueden, no les da tiempo... Que es el cooperativo

Docente 2: Eso, hablo de proyectos cooperativos, todo eso, incluto todas esas metodologías activas.

Docente 7: trabajaban todo el año en grupos de 4, trabajando por proyectos en grupos de 4, pero eso claro... Pff...

(Pff, uff, resoplidos)

Docente 5: Es cambiar toda la organización...

Docente 3: Pero siempre hay 3 que... En el test, pues al final... sí, lo hicieron mejor, trabajaron mejor, se coordinaron... Pero seguía habiendo 3 que sus compañeros no sé... Que si hubieran estado en el océano de verdad los hubieran ahogado (Risas de todos), los hubieran echado allí. Estaban haciendo el ganso y no se lo tomaban en serio. Entonces también... todo el año... Condenar a 3...

Docente 4: Condenar a 3 en un grupo de 4, que me está pasando... Estamos haciendo por grupos de 4 un póster y hay grupos... Bueno, he hecho grupos de 4, o sea, he hecho grupos de 3 y alguno de 4 para introducir a estos... Y, de todas maneras, en los que hacen 3 lo de la responsabilidad... Muchos brillan por su ausencia.

Moderador: Y yo, un poco rescatando lo que comentabais de que esto hubiera tenido una aplicabilidad, de que hubiera tenido mucho sentido plantearlo a principio de curso, yo os planteo: ¿Por qué no lo hacemos al año que viene? Os planteo a vosotros. No sé si os veríais capaces de decir: "Yo, tutor de 1º, me lanzo y propongo esto y lo aprovechamos". No sé...

Docente 1: El que esté de tutor de primero al año que viene... Si quiere...

Docente 5: Yo sí lo haría, sí.

Docente 6: Sí, sí. Si tenemos el material, quiero decir, y si estuvierais vosotros fantástico, pero sino nosotros teniendo el material lo podemos hacer.

Docente 4: Yo no. Yo no lo veo así...

Docente 7: También hay más juegos ¿no? Que no sean con tanto material, tan... tan grande.

Docente 8: No, yo por ejemplo alguna prueba, a lo mejor habría puesto alguna otra prueba diferente. Igual, a lo mejor, que hubieran tenido que llegar al resultado pero por grupos más pequeños. Claro, yo solo puedo hablar porque yo solo vi una eh... Y porque otras veces lo he visto y hemos hecho cosas parecidas... Por lo menos en Educación Física, cuando llegan el primer día que no los conocemos les hacemos juegos para ver quién se mueve, quién se queda... Por ejemplo, si hacemos uno de... de... ese de balón de fuego, que se tienen que tirar el balón. Podemos ver quién solo mata a los demás o quién coge el balón y salva a los demás. Entonces, un poco, ya nos hacemos una idea de lo que tenemos. Luego, solo un apunte ¿no? Pero no sé, todos los juegos no los hubiera hecho...

Moderador: Ya que sale el tema, ¿hubierais cambiado algo para...?

Docente 5: Hombre, las colchonetas era muy muy pesadas para ellos. Con unas colchonetas más ligeras hubiera sido más factible, porque no sé si algún grupo lo consiguió pero claro, requería una fuerza que ellos no tenían.

Docente 6: Claro, eso sí.

Docente 5: O con un recorrido más corto, para que pudieran llegar...

Moderador: Luego Docente 4, porque luego...

Docente 4: Yo decía que a mí no me parece, yo no me siento capacitada para, por ejemplo, volver a hacerlo al año que viene pero liderando yo ¿no? Cada tutor esto... Primero porque ya tenemos el rol profesor-alumnado y, cuando vosotros lo explicáis, a vosotros os escuchan, ya no tienen esa lucha, esa pugna que pueden tener conmigo si yo les explico lo que tienen que hacer, eso para empezar. Y para seguir, yo no soy profesional de esto... A ver, se me escaparían muchas cosas que las que puedes ver tú, que estás pendiente de ellos, y yo desde fuera también puedo estar pendiente. Peor no puedo estar pendiente e implicada a la vez como narradora de...

Docente 8: Eso estaba muy bien, estar fuera y ves muchas cosas que desde dentro no las ves. Yo decía, joer, las teníamos que haber grabado todas, pero bueno. A ver, quizás a principio de curso las tienes que grabar, que se te escapan más cosas que ahora. Que ahora dices "Ah, pues este está haciendo..."

Docente 1: Porque ahora ya tienes la idea un poco previa de muchos, ya sabías...

Docente 8: Sí, ahora ya sabes, ya intuyes lo que puede pasar.

Docente 1: Dices: "Ah, pues este sí que... este es verdad que este hace... este sí... este no..." Pero claro, si los tienes que conocer.

Docente 4: Y también hay roles marcados de profesor-alumno, porque vosotros erais nuevos, el primer día y...

Moderador: Pero, a lo mejor, si se hiciera a principio de curso, no lo sé eh. O bueno...

Docente 6: O en una hora de EF, porque a veces coincide... pero claro, que a lo mejor tenemos otra clase. Pero si, de alguna manera, pudiera coincidir el tutor en una hora de EF y así hay más personas para dirigir y para observar o para grabar y eso. Porque uno solo sí que es verdad que... es demasiado.

Moderador: No sé cómo lo veis los demás.

Docente 2: Yo creo que sí, que en un momento dado esa idea es muy buena. Que nosotros no seamos los que tengamos que llevar esto a cabo pero sí ponernos en contacto con el profesor de EF y estemos nosotros presentes, como tutor. Y sabríamos que al menos está bien llevado. Es verdad que yo tendría miedo de no llevarlo bien.

Docente 4: No lo llevaría bien, o sea, lo haría fatal. Sería inútil que hiciera yo esto... Perder una hora o cuatro. O sea, es mi limitación ¿no?

Docente 2: Es mejor que lo hagáis vosotros... Yo siempre he dicho que los de Educación Física tenéis una formación, una preparación para llevar cuestiones así de alumnos en movimiento que, claro, nos superáis mucho.

Moderador: Entonces... Porque me decís, en general, ¿creéis que sería difícil para vosotros aplicar esto?

Docente 4: Sí.

Moderador: En plan, esta formación que hemos hecho, porque al final esto, nosotros, claro, lo hemos implementado a final de curso conscientes también de que esto tiene una aplicabilidad mucho mayor si es a principio de curso. Pero un poco más para ver... Porque claro, nosotros estamos aquí ahora, no podemos estar a principio de curso. Entonces, viendo que, me refiero, este proceso, vosotros veis que no, quizás no... O creéis que...

Docente 6: No, o en coordinación con el de EF, igual sí.

Docente 1: Yo si se pone una cámara y se graba... Pues luego lo miras y apuntas después. No sé, yo sí que me atrevería (Risas)

Docente 4: Pero fíjate si nos ha costado estar calladas, a mí me costó mogollón estar callada sentada en un banco ahí... Pues si estoy ya en el ajo: una cara se me escapa, un gesto, un...

Moderador: Porque sino, ¿habrías planteado algo más? Dentro de... Porque lo que nosotros hemos hecho básicamente ha sido pues el primer día que nos juntamos y pusimos el test en marcha y luego pues el haber observado. ¿Habrías hecho algo más que me digáis: "Oye pues es que me he quedado con ganas de aprender esto"...

Docente 4: Ha estado muy bien.

Moderador: ...o "Con esto otro hubiera conseguido saber hacerlo mejor"?

Docente 4: Yo creo que ha estado fenomenal, por lo menos la parte que yo he visto.

Moderador: Me refiero, ya no tanto de cómo se ha hecho sino de decir: "Pues a mí me hubiera venido bien..." (Si quisiera aplicarlo al año que viene). Por ejemplo, me hubiera venido bien ponerme yo con ello o... no sé...

Docente 2: Tutorizados por un compañero de EF, yo lo tengo muy claro. Además que este instituto están todos muy implicados con esas cosas. Contamos con ellos, directamente.

(Risas)

Docente 5: Aunque ellos no quieran, ¿no?

Docente 2: Aunque ellos no quieran, es más, yo el día de la convivencia empezaría por ahí. Una hora corriendo y después, hala, a Salas.

Docente 6: Hombre, el día de la convivencia hacíamos también juegos, lo que pasa es que no eran juegos de retos, de decir: “Lo habéis conseguido o no”. Hombre, alguno sí que era un poco competitivo, un poquito, pero poco.

Docente 1: Ya, pero no eran retos de que estuvieran todos de acuerdo.

Docente 8: Además no estaban en su grupo, estaban mezclados.

(Muchos confirman)

Docente 6: Había uno que algunos que sí que tenías que conseguir la letra ‘tal’... Me refiero, alguno sí que eran un poco como si fueran una competición entre unos grupos y otros, pero otros eran más pues de actividades de conocimiento, que también estaban muy bien. Sí...

Docente 5: Sí, el objetivo era otro.

Docente 6: Sí, pero que también se cubrió muy bien

Docente 2: Oye, no estáis haciendo honor a este desayuno que nos traen (se refiere a las pastas que hemos traído)

Moderador: Lo que, esto de la convivencia, es algo que a mí se me escapa, ¿esto es algo de principio de curso?

Docente 1: Sí, a principio de curso hacemos una convivencia, todos de 1ºESO, nos fuimos caminando a Loreto o sea, cambiando el horario.

Docente 6: Y en Loreto tenemos muchos juegos pensados, se hicieron muchos juegos por grupos.

Docente 5: Iban 170 críos.

Docente 1: Pero más que nada para que se fueran conociendo... Porque como eran 170.

Docente 3: Pero fíjate hasta para esos juegos que se hacen allí... Yo lo vivo como un marrón. Como un marrón para mí en el sentido de que me considero muy malo haciendo dinámicas de grupos.

Docente 4: A mí es que me pasa igual.

Docente 6: Pero luego lo hiciste muy bien Docente 4, que dijiste: “Madre mía estos... yo prefiero dar mis clases que estar ahí”

Docente 1: Yo me atrevo.

Docente 5: Yo también me considero mala.

Docente 1: Yo también me considero mala, pero... bah, sale.

Docente 2: Yo también, pero al final ¡lo hicimos bien!

Docente 3: Sí, sí claro, algo sale pero...

Docente 5: Pero yo me lo pasé muy bien

Docente 4: No te queda otra pero no, vamos...

Docente 5: Sí, yo el pañuelo me tocó.

Docente 6: Yo uno que tenían que hacer, preguntarse unos a otros.

Docente 2: Son niños en movimiento...

Docente 4: No, no, eso, niños gritando, todo el rato...

Moderador: Lo que, Docente 1, tú por ejemplo ¿me dijiste que habías sido monitora de baloncesto? ¿Puede ser? Que ya habías...

Docente 2: Se le nota (Se ríe)

Docente 1: ¿Porque soy una gritona?

(Risas)

Docente 2: Entre otras cosas (Se ríe)

Docente 2: Se te ve muy resuelta, eh.

Moderador: Que entonces bueno, porque habéis dicho que, de cara al año que viene, esto se podría utilizar por ejemplo en la Jornada de Solidaridad, pero ¿se os ocurre algo más? No sé, ¿hay alguna...? Porque claro, yo en el centro he estado, al fin y al cabo, pues este mes y medio. Y no sé, por ejemplo, estas jornadas de convivencia las desconocía. No sé si creéis... Me decís... Habéis hablado también a la hora de elegir delegados. ¿Alguna otra cosa que digas: pues es que yo veo muy útil...?

Docente 6: De todas formas, yo una cosa sí que es cierta, que hay un grupito de alumnos, que en una clase pueden ser 2, en otra ninguno, en otra 4 o 5, que no sufren, en absoluto, porque el reto no se consiga. Quiero decir, que no lo asumen como propio. Todos tienen ganas de conseguir algo, pero ellos no. Y si, porque ellos no contribuyen, los demás se quedan sin conseguir el reto, les da exactamente igual. Entonces, ¿qué remedio tiene eso? Porque, por hacer esta actividad, alguno a lo mejor, pues bueno si lo has cogido de buenas, pues participa y dices mira, lo has enganchado. Pero al que no enganchas... Pues es que...

Docente 5: ¿Y los demás no les decían?

Docente 6: Hombre, claro, los demás les decían. Pero por eso venía la discusión que ya digo que un alumno dijo: "Hombre que yo estoy diciendo y tal, pero es que no me hacen caso, ¿entonces qué hago?" "Ah, pues consigue que te hagan caso" "Sí, ya lo intento, pero es que no me hacen". Y claro, es lo que pasa

Docente 1: Lo que pasa que, claro, estamos trabajando en mayo... A lo mejor si puedes trabajar en octubre o en noviembre, igual lo puedes enfocar de otra manera. Que no digo que esto sea la salvación. Yo no he dicho que esto sea la salvación.

Docente 6: Quiero decir, yo he tenido en mi tutoría una serie de alumnos que, aprobar o no aprobar... O sea, ya no es una cuestión de reto de conjunto. Porque diríamos "Oye, mira qué fantástico, pues todos hemos aprobado, acabamos el curso todos felices". Les da igual, les da igual aprobar que no

Docente 1: Que sí, que yo no estoy diciendo que esto sea la panacea, pero no sé, a lo mejor podría ser un punto de partida para...

Docente 8: Yo veo reflejado de quién estás hablando, por ejemplo.

Docente 6: Bueno, más de uno, pero sí algunos.

Docente 8: Y ahora, por ejemplo, hemos hecho grupos para hacer una representación de mimo y pasa lo que estás diciendo tú. Que hay 2, por ejemplo, pues que les da lo mismo que esa representación salga adelante, salga para atrás, suspendan todos, les da lo mismo.

Docente 6: Ya, pero ahí, ¿qué haces?

Docente 7: Pero esos son puntuales...

Docente 8: A ver, sí, en un aula... habrá uno...

Docente 6: Sí, son puntuales pero, o sea, no es

Docente 2: Eso significa, simplemente, que esos críos tienen otras cosas más importantes que resolver en sus vidas que un proyecto así que no se pueden creer. O sea, es un proyecto este que, está muy bonico, pero es para niños que estén un poco 'limpios' de lo que llevan de casa personal. Los críos que llevan una carga, esto les resulta... Y los entiendo, los entiendo.

Docente 7: Pero igual que en lo académico...

Docente 2: Igual que lo académico. Aquí no podemos pretender que todos se unan, patrióticamente, a una causa, cuando realmente sus historias van por otro lado, mucho más importantes y mucho más difíciles de resolver.

Moderador: ¿Y se ha dado el caso de algún alumno que hayáis dicho: "Pues es que pensaba que... pero sin embargo sí que se ha enganchado"? No sé, pregunto, o en general, ¿el que tenía el perfil de disruptivo, de romper la actividad, la rompía?

Docente 2: Sí, en mi grupo sí

Docente 1: Yo el que la rompe, como no estuvo, pues... Ni romper ni no romper.

Docente 5: No, pero sí que otros alumnos que sí que los ves como que les falta sangre en las venas, pues hubo alguno que, en algún momento, estaba sentado directamente. Fulanito

Docente 1: No, pues yo sí que tengo a una alumna que... No hace nada, no es disruptiva en sí, pero ahí sí que se puso a... era un poco intermitente, ¿no? A ratos sí, a ratos no, pero se ponía ahí a tirar y a...

Docente 2: ¿Fulanito? Fulanito es una maravilla.

Docente 5: Pero es manso...

Docente 2: Pero no es disruptivo.

Docente 5: No, no, pero que tiene una actitud bastante pasiva. Y es un crío que podría sacar muy buenas notas. Hace lo mí-ni-mo y está allí, bah... Entonces llegó a la actividad, cogió y se sentó.

Docente 2: Pero... este crío es maravilloso.

Docente 5: Sí, si es bueno, yo no digo que no

Docente 2: No creo que tenga problemas, además, especiales. Es diferente, y así me lo manifestó el primer día de clase, que yo no sabía a quién le iba a tocar.

Anotador: Fijaros, pensando en lo que decíais de que... cuando preguntabais si lo habíais hecho o habéis hecho los juegos antes. Esa pequeñita estrategia de formación, sí que sería muy rico para nosotros saber qué pensáis. Si el hacer los juegos, no hacerlos, el tener esa pequeña dinámica, esa formación que el tutor puede necesitar para empezar con el Test de Responsabilidad. ¿Cómo lo habéis visto? ¿Qué creéis que se podría hacer?

Docente 5: ¿La que hicimos por la tarde?

Anotador: La que hicimos por la tarde, eso es. Esa pequeña dinámica de: "Vamos a jugar", "Vamos a explicar lo que hay allí", "Vamos a enfrentar lo que...". Si esta dinámica tiene algo que ver con lo que decíamos antes de promoción para la salud. Si os haría falta aún más debate, más dinámica, más... no sé. Que hagáis un poquito una valoración de lo que esa formación, ¿cómo la haríais? ¿cómo la entendéis? ¿si jugar es importante, no es importante?

Docente 5: Sí, vivirla.

Docente 3: Pues yo creo que sí, ¿no? Haberla hecho nosotros porque, yo al menos sino, yo creo que lo que me habría pasado a mí es que, en vez de estar observando la sesión con los críos, hubiera estado pensando: "Pero, ¿esto cómo narices se resuelve?"

(Risas)

Docente 1: Sí.

Docente 6: Sí, sí

Docente 3: De esta forma, tú ya sabes si se están acercando a la solución, si no se están acercando... Yo creo que es importante hacerlo así.

Docente 1: Sí, sí, yo creo también que... Fue bueno hacerlo y así ya sabías.

Docente 6: Porque, además, tú mismo te has dado cuenta del papel en el que te habías puesto. Dices: "Ah, ¿yo qué hice?" Yo desde luego no intenté mover las colchonetas...

(Risas)

Docente 6: Estaba ahí Fulanito con toda su... y digo, todo para él...

Docente 7: Yo creo que es importante también para que estas dinámicas funcionen, me parece a mí, que no sea una cosa ajena al instituto. Una cosa extraordinaria, ¿vale? Una cosa puntual que se hace allí. Porque son muchas horas que estamos aquí, entonces parece que... "Hagamos solamente eso en esa actividad" Pero luego hay muchas horas de pasillo, que se olvida un poco el tema de que el grupo puede funcionar mejor, si aparte de enseñar lengua o enseñar matemáticas, también nos implicamos un poco en corregir esas cosas. No solamente dejarlo para esa horita, donde ellos puedan hacer una dinámica. Trasladarlo a otros ámbitos del instituto. No sé si me explico.

Moderador: Y luego, reenganchando un poco el tema de la promoción de la salud, que lo he lanzado un poco así al principio, todo este tema de las habilidades sociales... No sé hasta qué punto creéis que puede ser, al final, una herramienta para vosotros. O de cara a... Porque, además, a los chicos les decíamos, la salud no solo tiene una dimensión biomédica. No lo sé si...

Docente 2: Exacto

Docente 7: Yo creo que es importantísimo... Dar recursos de habilidades. Porque hay niños que tienen mucha cabeza pero muy poquitas habilidades. Entonces... fracasan. Porque son, muchas veces, víctimas de otros niños, no saben cómo defender, cómo gestionar esas cosas. Es muy importante eso, dotarles de habilidades.

Docente 2: Sí, porque eso, después, es una energía que no tienen que perder en intentar controlar un mundo emocional y todo eso, que se les va siempre de las manos, y entonces claro, es importantísimo.

Docente 7: Y hay niños que tienen muy buena cabeza, pero luego no tienen ninguna habilidad social, con lo cual, pues muchos se les ríen en clase o, son motivos de burla... Cuando no tienen por qué, además. Pero porque no saben gestionar eso.

Docente 5: Pero también, o sea, fijándonos en los que no se saben defender pero es también un aprendizaje para los otros, de respetar a todo el mundo.

Docente 7: Claro, claro.

Docente 2: También.

Docente 5: El respetar que cada uno tenemos nuestras maneras de ser y hay que respetarlas todas, ¿no?

Docente 7: Yo me acuerdo de un niño ahora mismo... Que es que era un niño muy bonico pero, es que tenía cero habilidades, o sea, metía la pata cada dos por tres. Me decía... (se ríe). Controla esto, ten cuidado, no digas esto... Y era majísimo, pero es que metía la pata siempre con los compañeros.

Docente 2: De todas formas, eso requiere de otro tipo de ayudas también, a lo mejor ¿no? No podemos realmente solucionar aquí eso.

Docente 6: De todas formas, lo de las habilidades sociales, claro, cada crío es diferente. Yo, por ejemplo, estoy pensando en Fulanito, a Fulanito el otro día lo pillé por un pasillo porque iba empujando a otros y le dije: "Mira, eres como un toro en los sanfermines". Es que es así, Fulanito va por los pasillos como si estuvieras en los encierros y, no me miraba, que estaba ahí rojo. Y lo que quería era que dejara yo de 'darle la chapa' para seguir ahí empujando a alguien. Y claro, esa es su forma de relación con la gente, o sea, su forma de relación, él no tiene otra que no sea pues el juego físico. Pero, además, como es fuerte y potente, pues entonces, es así. Quiero decir que, en un mundo, a lo mejor, de adultos, pues dirías oye, tú dices esto, tal, pero es que ellos están con unas dinámicas que son las de su edad y que muchas veces es, pues yo a este le he dado... eh, tal y a este... Como pasaba que comentasteis: "a uno le consiento que me haga tal porque es mi amigo, pero lo mismo me lo hace otro...". Entonces tienen interacción física entre ellos a veces que es, a su vez, su manera de interactuar. Y yo, a veces, me siento: ¿Hasta qué punto debemos coartar esa espontaneidad que tienen de...? Porque claro, si fuera todo muy formal, a nadie le dejas que dé un capón, a nadie dejas que te haga unos no sé qué...

Docente 5: Tampoco se están socializando.

Docente 6: Claro, tampoco se están socializando.

Docente 7: Al comportamiento que me refería, por ejemplo. Estábamos en clase y, delante de todos me dice: "Profe, Fulanito está copiando" "Profe, Fulanito fuma". Delante de todos y dices, vamos a ver, que no me lo cuentes delante de todos, que te van a coger manía.

(Suena el timbre que certifica el fin de la clase)

Moderador: Bueno, imagino que tendréis clase algunos.

Docente 2: Yo, lo único que voy a decir, es que me sigue pareciendo muy anormal que nos parezca normal que tener a críos de 12 años encerrados en cuatro paredes, durante 6 horas por la mañana, que esto sea una cosa que tenemos que esperar como algo normal. Eso hay una cosa que no vemos, que no nos planteamos, que es un ángulo muerto: no podemos pedir eso a unos críos, ¡es antinatural!

Docente 6: Yo les digo, que todos los días, se busquen momentos de hacer deporte, de dos horas de Educación Física es poco, lo reconozco, y que si en el instituto no están, que las busquen donde sea. Anda que no recomiendo a alumnos: “¿Por qué no te levantas a las 6 de la mañana y vienes ya habiendo corrido?”

Docente 1: ¿Qué dices? Por favor.

Docente 6: Porque, es verdad, hay críos que tienen mucha energía y que además tienen que canalizar a través de ejercicio físico.

Moderador: Pues bueno, yo, sobre todo, daros las gracias tanto por lo que ya os he dicho, por habernos ayudado en todo este proceso, por todos los comentarios que han salido aquí y, simplemente, ojalá, no habría mayor satisfacción para nosotros que al año que viene dijerais: “Pues vamos a coger esto y vamos a intentar utilizarlo al año que viene”. Eso sería ya, ¡genial! Así que nada, muchas gracias por todo.

Docente 1: Y que vaya muy bien el TFM.

ANEXO VI: Verbalizaciones distribuidas por categorías

ESTRUCTURACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE INFORMACIÓN

5. Oportunidades que nos brinda el TR:

- a. Conocimiento del alumnado: En esta categoría se incluyen aquellas verbalizaciones en las que los tutores ponen de manifiesto que el TR ha sido una herramienta que les ha permitido conocer mejor a sus alumnos/as, desde una nueva perspectiva.
- b. Trabajo de habilidades sociales y personales para la vida: Se reconocen en esta categoría todas aquellas observaciones en las que los/as tutores/as relatan la utilidad para desarrollar habilidades para la vida como son la escucha activa, aceptación de normas, comunicación asertiva y efectiva, superación o manejo de emociones y sentimientos.
- c. Transferencia con otras situaciones de enseñanza-aprendizaje: En este apartado se encuentran las afirmaciones de los tutores en las que relatan la aplicabilidad que el TR puede tener de cara a otras situaciones de aprendizaje o incluso respecto a cuestiones organizativas de la clase, identificando también la similitud del TR con la realidad humana.

6. Barreras/Dificultades encontradas para llevar a cabo el Test de Responsabilidad:

- a. Características del grupo y particulares del alumnado: En esta categoría se incluyen una serie de verbalizaciones en las que los tutores ponen de manifiesto su preocupación frente a cómo, determinados alumnos irresponsables, pueden dificultar la puesta en marcha de la dinámica. Unos alumnos cuya historia de vida y problemas pueden ir mucho más allá de lo que nos permite trabajar el TR.
- b. Percepción de incompetencia profesional: Se incluyen en este apartado las afirmaciones en las que los docentes afirman no sentirse capaces de llevar a cabo la dinámica. Algo que queda igualmente evidenciado cuando solicitan el apoyo del docente de EF para llevarla a cabo. Igualmente, se muestran reticentes a la hora de implementar ciertas metodologías de corte más innovador, aludiendo también a la cultura de trabajo individual que define al sistema educativo y dificulta el uso de estas dinámicas.

7. Propuestas de mejora en el Test de Responsabilidad: En esta categoría quedan incorporadas las verbalizaciones en las que los docentes proponen posibles mejoras para el TR. Mejoras relativas a los juegos que puedan utilizarse, modificaciones en los propuestos, cambios en los agrupamientos, o incluso la posibilidad de grabar la dinámica.

8. Valoración de la formación recibida por el profesorado: En este último apartado se incluyen unas verbalizaciones donde los docentes recuerdan entre risas y con un tono afable el desarrollo de la jornada de formación, así como

afirmaciones en las que reivindican la necesidad de poner ellos mismos en práctica el test antes de la puesta en marcha del TR.

VERBALIZACIONES PARA CADA CATEGORÍA

1. Oportunidades que nos brinda el TR:

a. Conocimiento de los alumnos

Docente 5: “A mí me gustó mucho el que... Nosotros [...] que estamos en el aula, los vemos siempre en el papel de estar sentados. [...] Yo por ejemplo aluciné con la reacción de algunos al llegar allí y ver las colchonetas, y críos que son súper formales en clase y muy tranquilos, de repente allí era como... ¡se habían desatado completamente! Entonces me permitió a mí conocerlos más en otros aspectos”

Docente 6: “...en clase los ves interactuar, pero todos sentados y aquí como que se agudizan más los roles ¿no? El que es activo pues lo ves más activo y que coge y tira de la colchoneta y el que es pasivo, cao, pues ahí se sienta, ahí se pone de espaldas y pasa de todo. Los que enredan y, lo único que quieren es hacer un poco el tonto y pasárselo bien, pues empujan a los demás, les da igual que la prueba se consiga o no.”

Docente 7: “...además, niños que académicamente son malos, en otras destrezas son buenos. [...] Porque en mi grupo había niños que académicamente son un desastre y que llegaron allí y eran los líderes [...] entonces, eso también me gustó [...] muchas veces no tiene nada que ver lo que hacen en clase con lo que luego resulta que... cómo empatizan con los demás, que muchas veces carecen.” → Inteligencias múltiples, habilidades sociales personales, para la vida.

Docente 3: “A mí me parece muy interesante la primera sesión en la que nosotros los tutores simplemente observamos, ¿no?” Docente 5: “Ves muchas cosas.” Docente 3: “Se ven muchas cosas del grupo.”

Moderador: “Decíais: «En Noviembre nos hubiera servido mucho»” Docente 5: “O incluso para conocer individualmente a cada alumno. Nosotros, al principio, que no los conoces, como les llevas ahí y los ves. Lo que decía Ana ¿no? Que los ves como... en otro rol, pues también nos hubiera ayudado con las tutorías o con...”

Docente 5: “Sí, a mí me pasó... Fulanito que es un niño que en clase es un, un... o sea que le gusta sacar buenas notas, lo hace todo bien, siempre pregunta, súper perfeccionista... llegó allí y, es que lo teníais que haber visto... desatado, pero... (Risas de todos) solo hacía más que saltar, no entendía ninguna instrucción... (Risas de todos)”

b. Trabajo de habilidades sociales y personales.

Docente 5: “Creo que a ellos les ha servido [...] no sé si tanto para promocionar la salud pero para cohesionar el grupo y escucharse más entre ellos, escuchar lo que uno tiene que decir... no sé, eso sí.”

Docente 7: “Porque las normas a veces se las saltan y no entienden que las normas son las normas.”

Docente 2: “Los responsables se ponían nerviosos de que los demás no lo fuesen e intentaban tomar la voz cantante y tal, cual, y se frustraban cuando no lo conseguían.”

Docente 5: “si esto lo hubiésemos hecho antes de la jornada solidaria creo que se hubieran sabido organizar mejor”

Moderador: “todo este tema de las habilidades sociales... No sé hasta qué punto creéis que puede ser, al final, una herramienta para vosotros. Porque, además, a los chicos les decíamos, la salud no solo tiene una dimensión biomédica. No lo sé si...” Docente 2: “Exacto.” Docente 7: “Yo creo que es importantísimo [...] hay niños que tienen mucha cabeza pero muy poquitas habilidades. Entonces... fracasan [...] no saben cómo defender, cómo gestionar esas cosas. Es muy importante eso, dotarles de habilidades.” Docente 2: “Sí, porque eso, después, es una energía que no tienen que perder en intentar controlar un mundo emocional y todo eso, que se les va siempre de las manos, y entonces claro, es importantísimo.” [...] Docente 5: “Pero también, o sea, fijándonos en los que no se saben defender pero es también un aprendizaje para los otros, de respetar a todo el mundo.”

Docente 5: “Creo que a ellos les ha servido un poco incluso para cohesionar más el grupo.”

Moderador: “Decíais: «En Noviembre nos hubiera servido mucho»” Docente 2: “Sí, porque además hubiéramos cohesionado ya al grupo, le hubiéramos dado una... una... un ‘perfume’ al grupo”

Docente 7: “Y también me gustó a mí mucho el factor sorpresa del primer día. Les pilló descolocados a todos.” [...] Docente 3: “El segundo día iban con su orgullo un poco herido” Docente 1: “«Es que no hemos sacado nada, es que no hemos sacado nada»” Docente 3: Entonces “estaban empeñados, pero... sí, sí, sí.”

c. Transferencia con otras situaciones de enseñanza-aprendizaje en el centro y fuera de él.

Docente 2: “Yo lo bueno que le veo a la actividad es que, en verdad, es como cualquier cosa que vivimos en nuestra realidad humana [...] y que después es aplicable a cualquier cosa”

Docente 1: “Ha sido tan... apelotonado no, pero en mayo ya, que estamos acabando... Que igual en noviembre hubiéramos sacado más filón” Moderador: “¿Creéis que hubiera habido... podría haber sido un punto de partida para algo?” Docente 2: “Sí, sí.” Docente 1: “Sí, sí, yo creo que sí.”

Moderador: “Decíais: «En Noviembre nos hubiera servido mucho»” Docente 1: “Sí, porque yo creo que, a partir de eso, podríamos haber trabajado en tutoría algunos de los

aspectos que habíamos visto ahí.” Docente 4: “Y se puede hacer referencia en las clases, que igual no nos ha dado tiempo ¿no? Que nosotros los profesores somos muy pesaos con el sacar referencias siempre del «¿y os acordáis del otro día?»” Docente 5: “«Aquel día que pasó...» Sí.” Docente 1: “Hay que ser responsables, hay que escuchar, hay que saber organizarse... Pero dices: «no os acordáis que no os organizasteis y no supisteis hacer con las colchonetas» Es que hay organizarse en todo. Yo que sé, cosas de esas... O a lo mejor de ahí podríamos haber hecho más actividades...”

Docente 8: “La transferencia de esa situación a la clase es lo importante. [...] porque ahora, por ejemplo, cuando tenemos que elegir delegado, o cuando tenemos que ponernos todos de acuerdo para poner los exámenes... Que tiene que quedar de alguna manera esa reflexión de «si esto es lo mismo que cuando teníamos que mover las colchonetas, pues vamos a hacerlo»” Docente 5: “O incluso, con lo de la Jornada Solidaria, yo en mi clase me costó muchísimo que se organizaran. Y yo intenté un poco dejarlos que se apañaran ellos y no funciona... Porque es que no se escuchaban, no se organizaban”

Docente 1: “que yo no estoy diciendo que esto se la panacea, pero no sé, a lo mejor podría ser un punto de partida para...”

Docente 7: “Yo creo que es importante también para que estas dinámicas funcionen, me parece a mí, que no sea una cosa ajena al instituto. Una cosa extraordinaria, ¿vale? Una cosa puntual que se hace allí [...] Trasladarlo a otros ámbitos del instituto. No sé si me explico.”

2. Barreras/Dificultades encontradas para llevar a cabo el Test de Responsabilidad

a. Características del grupo y particulares del alumnado

Docente 3: “siempre hay 3 que... [...] que sus compañeros no sé... Que si hubieran estado en el océano de verdad los hubieran ahogado (Risas de todos), los hubieran echado allí. Estaban haciendo el ganso y no se lo tomaban en serio. Entonces también... todo el año... Condenar a 3...”

Docente 6: “una cosa sí que es cierta, que hay un grupito de alumnos, que en una clase pueden ser 2, en otra ninguno, en otra 4 o 5, que no sufren, en absoluto, porque el reto no se consiga. Quiero decir, que no lo asumen como propio. Todos tienen ganas de conseguir algo, pero ellos no. Y si, porque ellos no contribuyen, los demás se quedan sin conseguir el reto, les da exactamente igual. Entonces, ¿qué remedio tiene eso? Porque, por hacer esta actividad, alguno a lo mejor, pues bueno si lo has cogido de buenas, pues participa y dices mira, lo has enganchado. Pero al que no enganchas... Pues es que...” Docente 1: “Lo que pasa que, claro, estamos trabajando en mayo... A lo mejor si puedes trabajar en octubre o en noviembre, igual lo puedes enfocar de otra

manera. Que no digo que esto sea la salvación. Yo no he dicho que esto sea la salvación.” [...]

Docente 2: “esos críos tienen otras cosas más importantes que resolver en sus vidas que un proyecto así que no se pueden creer. O sea, es un proyecto este que, está muy bonico, pero es para niños que estén un poco ‘limpios’ de lo que llevan de casa personal. Los críos que llevan una carga, esto les resulta... Y los entiendo, los entiendo [...] Aquí no podemos pretender que todos se unan, patrióticamente, a una causa, cuando realmente sus historias van por otro lado, mucho más importantes y mucho más difíciles de resolver.”

b. Percepción de incompetencia

Docente 4: “yo no me siento capacitada para, por ejemplo, volver a hacerlo al año que viene, pero liderando yo [...] Yo no soy profesional de esto... A ver, se me escaparían muchas cosas que las que puedes ver tú, que estás pendiente de ellos, y yo desde fuera también puedo estar pendiente. Pero no puedo estar pendiente e implicada a la vez como narradora...”

Docente 3: “Pero fíjate hasta para esos juegos que se hacen allí... Yo lo vivo como un marrón. Como un marrón para mí en el sentido de que me considero muy malo haciendo dinámicas de grupos.” Docente 4: “A mí es que me pasa igual.” Docente 5: “Yo también me considero mala.” Docente 1: “Yo también me considero mala, pero... bah, sale.”

Docente 2: “Son niños en movimiento...” Docente 4: No, no, eso, niños gritando... todo el rato...”

Docente 6: “Porque uno solo sí que es verdad que... es demasiado.”

Docente 2: “Es verdad que yo tendría miedo de no llevarlo bien.”

Docente 4: “No lo llevaría bien, o sea, lo haría fatal. Sería inútil que hiciera yo esto... Perder una hora o cuatro. O sea, es mi limitación ¿no?”

Docente 7: “Hay un proyecto que se hizo un año pero es que, es que no pueden, no les da tiempo... Que es el cooperativo. Trabajaban todo el año en grupos de 4, trabajando por proyectos en grupos de 4, pero eso claro... Pff...” (Pff, uff, resoplidos) Docente 5: “Es cambiar toda la organización...”

Docente 6: “O en una hora de EF, porque a veces coincide... pero claro, que a lo mejor tenemos otra clase. Pero si, de alguna manera, pudiera coincidir el tutor en una hora de EF y así hay más personas para dirigir y para observar o para grabar y eso.” Moderador: “No sé cómo lo veis los demás.” Docente 2: “Yo creo que sí, que en un momento dado esa idea es muy buena. Que nosotros no seamos los que tengamos que llevar esto a cabo, pero sí ponernos en contacto con el profesor de EF y estemos nosotros presentes, como tutor.”

Docente 2: “Es mejor que lo hagáis vosotros... Yo siempre he dicho que los de Educación Física tenéis una formación, una preparación para llevar cuestiones así de alumnos en movimiento que, claro, nos superáis mucho.”

Docente 2: “Tutorizados por un compañero de EF, yo lo tengo muy claro. Además, que en este instituto están todos muy implicados con esas cosas. Contamos con ellos, directamente.”

Docente 2: “a nivel de lo que se pueda trasladar de los juegos, realmente, si nosotros trabajásemos por proyectos, si los juntáramos en otro tipo de forma de dar clase, pues esto realmente podría tener un efecto. Pero, lamentablemente, y yo me pongo la primera, las clases están más dirigidas a un trabajo individual de cada alumno, que tiene que hacer. Con lo cual eso no lo podemos realmente aprovechar y quizá por eso mismo también ellos no están acostumbrados a trabajar por proyectos, responsabilidad y todo eso, porque no tienen, no tenemos ese perfil en educación española, ni francesa, creo. Pues no, no están preparados para eso, no estaría bien planteada la enseñanza.”

3. Propuestas de mejora en el Test de Responsabilidad

Docente 7: “También hay más juegos ¿no? Que no sean con tanto material, tan... tan grande.”

Docente 8: “a lo mejor habría puesto alguna otra prueba diferente. Igual, a lo mejor, que hubieran tenido que llegar al resultado pero por grupos más pequeños.”

Docente 5: “las colchonetas eran muy muy pesadas para ellos. Con unas colchonetas más ligeras hubiera sido más factible, [...] requería una fuerza que ellos no tenían [...] O con un recorrido más corto, para que pudieran llegar...” Docente 6: “Claro, eso sí”

Docente 8: “Eso estaba muy bien, estar fuera y ves muchas cosas que desde dentro no las ves. Yo decía, joer, las teníamos que haber grabado todas, pero bueno. A ver, quizá a principio de curso las tienes que grabar, que se te escapan más cosas que ahora. Que ahora dices «Ah, pues este está haciendo...»”

4. Valoración de la formación recibida por el profesorado

Docente 2: “Y yo pregunto/sugiero: ¿y los profes cómo lo haríamos?” Varios docentes: “Ya lo hicimos. Ya lo hicimos.” Docente 2: “¡Ah! Vale que yo no pude ir. ¿Cómo lo hicisteis?” Docente 1: “¡Perfecto!” (Bullicio y risas corroborando que lo hicieron) [...] Docente 1: “Sí, lo hicimos todo, pero claro, la voz cantante aquí la llevaban también unos líderes ahí que... (refiriéndose a los profesores de EF)”

Anotador: “Esa pequeñita estrategia de formación, sí que sería muy rico para nosotros saber qué pensáis [...] Que hagáis un poquito una valoración de lo que esa formación,

¿cómo la haríais? ¿cómo la entendéis? ¿si jugar es importante, no es importante?” Docente 5: “Sí, vivirla.” Docente 3: “Pues yo creo que sí, ¿no? Haberla hecho nosotros porque, yo al menos sino, yo creo que lo que me habría pasado a mí es que, en vez de estar observando la sesión con los críos, hubiera estado pensando: «Pero, ¿esto cómo narices se resuelve?»” (Risas) Docente 1: “Sí” Docente 6: “Sí, sí.” Docente 3: “De esta forma, tú ya sabes si se están acercando a la solución, si no se están acercando... Yo creo que es importante hacerlo así.” Docente 1: “Sí, sí, yo creo también que... Fue bueno hacerlo y así ya sabías.” Docente 6: “Porque, además, tú mismo te has dado cuenta del papel en el que te habías puesto. Dices: «Ah, ¿yo qué hice?»”