

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD
FÍSICA Y DEL DEPORTE – INEF



LA TRANSMISIÓN DE VALORES A JÓVENES
SOCIALMENTE DESFAVORECIDOS A TRAVÉS DE
LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.
ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS: GETAFE,
L'AQUILA Y LOS ÁNGELES

TESIS DOCTORAL EUROPEA

Rodrigo Pardo García

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Madrid, 2008

Departamento de Física e Instalaciones
Aplicadas a la Edificación, al Medio Ambiente
y al Urbanismo

Escuela Técnica Superior de Arquitectura

LA TRANSMISIÓN DE VALORES A JÓVENES
SOCIALMENTE DESFAVORECIDOS A TRAVÉS DE
LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE.
ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS: GETAFE,
L'AQUILA Y LOS ÁNGELES

Autor: **Rodrigo Pardo García**

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Director: **Javier Durán González**

Doctor en Ciencias Políticas y Sociología

Madrid, 2008

Tribunal nombrado por el Magnífico y Excelentísimo Sr. Rector de la Universidad Politécnica de Madrid, el día ____ de _____ de 2008.

Presidente:	D. Javier Sampedro Molinuevo	Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Universidad Politécnica de Madrid
Vocales:	D. Luis Miguel Ruiz Pérez	Doctor en Psicología Universidad de Castilla La-Mancha
	D. Melchor Gutiérrez San Martín	Doctor en Psicología Universidad de Valencia
	D. Alessandro Vaccarelli	Doctor en Pedagogía Università degli Studi dell'Aquila, Italia
Secretario:	D. Vicente Gómez Encinas	Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Universidad Politécnica de Madrid
Suplentes:	D. Pedro Fernández Carrasco	Doctor Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos Universidad Politécnica de Madrid
	D ^a . María José Camacho Miñano	Doctora en Educación Universidad Complutense de Madrid

Realizado el acto de defensa y lectura de Tesis el día _____ en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF de Madrid, acuerda otorgarle la calificación de _____.

El Presidente

Los Vocales

El Secretario

La utilización del género masculino como generalizador en el uso del lenguaje escrito de este trabajo responde únicamente a criterios de simplicidad y fluidez en su redacción y lectura.

Para proteger la identidad de los participantes, todos los nombres que aparecen en esta investigación son seudónimos.

En la redacción de esta tesis se han seguido las normas de estilo de la *American Psychological Association* (APA), 5ª edición.

*A mi hermano,
quien ha sido, es y será mi inspiración
para llegar a ser un buen educador.*

AGRADECIMIENTOS

Durante todos los años que ha durado la elaboración del trabajo que aquí se presenta ha habido muchas personas que gracias a su dedicación, apoyo y estímulo han hecho posible que este trabajo viera la luz. A todas ellas mi más sincero agradecimiento.

A mi director Javier Durán, ya que sin su estímulo en esos primeros años de carrera no se hubiera suscitado en mí el interés por los aspectos éticos y sociales del deporte. Gracias por acompañarme y apoyarme durante todo este tiempo.

A la Universidad Politécnica de Madrid por la beca de investigación y las numerosas ayudas prestadas en todo el proceso que ha durado la elaboración de esta Tesis Doctoral. En especial al Vicerrectorado de Investigación y al Consejo Social.

A la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte – INEF, mi casa durante estos últimos años.

A la California State University de Los Ángeles y a la Università degli Studi dell'Aquila, que por medio sus profesores Anne Larson, Christine Galvan, Rosella Frasca y Alessandro Vacarelli me apoyaron en todo momento con sus consejos y experiencia.

A los directores de cada una de las tres escuelas en donde se ha desarrollado este estudio, pues sin su ayuda y confianza no hubiera sido posible su realización.

A todos los participantes en esta investigación, chicos y chicas de muy diversas partes del mundo que se ofrecieron voluntariamente para participar en una experiencia que espero les haya resultado tan provechosa como a mí.

A mis amigos de los Estados Unidos: Antonio, MarAnthony, Menh, René, Claudia y Reymundo. Vosotros fuisteis mi familia cuando estaba tan alejado de la mía. Thank you.

A mis amigos de Italia: Anita, Angela, Dario, Marta, Alessia, Gianluca y Lucia. Tengo un recuerdo muy especial de vosotros. Grazie mille.

A mis amigos de España: Alberto, Mari Ángeles, Berta, César, Isma, Esther, José Antonio, Elena, Raúl S., Bea, Ginés, Maribel, Natalia, Samuel, Marcos, Cristina, Teresa, Miriam, Gonzalo, Raúl L., Yoya, Marta, Amaia, Álex y Elena M. En especial a Vicente, Marián, y Laura quienes me ayudaron con su tiempo e ilusión a la elaboración de esta Tesis. Gracias por estar ahí.

A mis compañeros de 'The Village', Marino y Juanjo. Gracias por haber hecho que esta última etapa de mi vida haya sido tan especial e inolvidable.

A las personas que hacen posible el sueño del Centro 'La Ribera': Carlos, Carmen Pili, Esther, Isra, Lorena, Nieves, Óscar, Pablo y Vidal. Porque durante dos años fuisteis mi mejor escuela y porque gracias a vosotros he descubierto mi vocación.

A Noe, la persona que ilumina mi vida. Esto no se para compañera.

A Tesa, una mujer increíble de la que nunca dejo de aprender.

A mi padres y a mi hermano, ya que sin vuestro apoyo constante y silencioso no sería quien soy en la actualidad.

ÍNDICE

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	xi
ÍNDICES DE TABLAS	xv
ÍNDICES DE FIGURAS	xvi
RESUMEN	xxix
ABSTRACT	xxx

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 La actividad física y el deporte como ámbito privilegiado para la transmisión de valores.....	7
1.1.1 La actividad física y el deporte como ámbitos privilegiados para el desarrollo de relaciones humanas.....	9
1.1.2 La actividad física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo de “jóvenes resistentes”.....	11
1.2 Propósito de la investigación.....	15
1.3 Relevancia de esta investigación.....	17
1.4 Preguntas de investigación.....	18
1.5 Limitaciones y delimitaciones.....	19
1.6 Definición de términos.....	20

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 ¿Quiénes son los jóvenes socialmente desfavorecidos?.....	26
2.2 El Modelo de Responsabilidad de Donald Hellison.....	29
2.2.1 Filosofía del Modelo de Responsabilidad.....	31
2.2.1.1 Relación entre profesor y alumno.....	32

2.2.1.2	Reconocer las fortalezas de los alumnos y escuchar sus opiniones.....	33
2.2.1.3	Compartir responsabilidades en la toma de decisiones y fomentar los momentos para la reflexión.....	34
2.2.1.4	Desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas.....	35
2.2.2	Los Niveles de Responsabilidad	36
2.2.2.1	Nivel I – Respeto	38
2.2.2.2	Nivel II – Participación y esfuerzo	39
2.2.2.3	Nivel III – Autonomía personal	40
2.2.2.4	Nivel IV – Ayuda a los demás y liderazgo.....	42
2.2.2.5	Nivel V – Transferencia	43
2.2.2.6	Sumario	44
2.2.3	Estrategias y métodos para poner en práctica el Modelo de Responsabilidad	46
2.2.3.1	Estructura de la sesión.....	47
2.2.3.2	Estrategias para poner en práctica los Niveles de Responsabilidad	49
2.2.3.3	Estrategias para resolver situaciones conflictivas.....	53
2.3	Investigaciones precedentes basadas en el Modelo de Responsabilidad	56
2.3.1	Estudios realizados en los Estados Unidos	56
2.3.1.1	Perfil de los participantes	57
2.3.1.2	Duración	59
2.3.1.3	Actividad física o deportes utilizados	59
2.3.1.4	Escenarios.....	60

2.3.1.5	Metodología de investigación.....	61
2.3.1.6	Resultados.....	62
2.3.2	Estudios realizados en España	63
2.4	Sumario	65

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1	Diseño de la investigación.....	71
3.1.1	El estudio múltiple de casos como enfoque metodológico.....	74
3.1.1.1	El estudio de un caso único	75
3.1.1.2	El estudio múltiple de casos	79
3.2	Escenarios de la investigación.....	81
3.2.1	Grupo de Garantía Social del Instituto de Educación Secundaria ‘Cauces’ (España).....	82
3.2.2	Centro di Formazione Professionale ‘Nuova Fontana’ (Italia).....	85
3.2.3	‘Riverside’ Continuation High School (Estados Unidos).....	87
3.3	Participantes.....	90
3.3.1	Participantes en ‘Cauces’	91
3.3.2	Participantes en ‘Nuova Fontana’	92
3.3.3	Participantes en ‘Riverside’	92
3.4	Consentimiento y anonimato de los participantes	93
3.5	Programa físico-deportivo desarrollado.....	94
3.5.1	Objetivos.....	95
3.5.2	Contenidos	97
3.5.3	Secuenciación.....	101
3.5.4	Metodología	104

3.5.4.1	El aprendizaje significativo	105
3.5.4.2	Recursos didácticos y estrategias.....	107
3.6	Procedimiento	112
3.7	Recogida de datos	113
3.7.1	Diarios y cuestionarios	114
3.7.2	Notas de campo	117
3.7.3	Entrevistas.....	121
3.8	Análisis de los datos.....	123
3.9	Veracidad de los datos obtenidos.....	128
3.9.1	Credibilidad.....	129
3.9.2	Transferencia.....	131
3.9.3	Dependencia.....	132
3.9.4	Confirmabilidad	133

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1	Resultados obtenidos en ‘Riverside’ (Estados Unidos)	140
4.1.1	¿Qué impacto a corto plazo ha tenido el programa físico-deportivo en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?.....	140
4.1.1.1	Impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más problemáticos.....	142
4.1.1.2	Impacto del programa en ‘Riverside’	145
4.1.2	¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad?.....	148

4.1.2.1	Respeto	148
4.1.2.2	Participación y esfuerzo	163
4.1.2.3	Autonomía personal	169
4.1.2.4	Ayuda a los demás y liderazgo	171
4.1.3	¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?.....	179
4.1.4	¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?.....	181
4.1.4.1	Número de alumnos	181
4.1.4.2	Contenido del programa	182
4.1.4.3	Perfil del profesor	188
4.1.4.4	Oportunidad para el liderazgo	191
4.1.4.5	Estrategias de reflexión	193
4.2	Resultados obtenidos en ‘Nuova Fontana’ (Italia)	198
4.2.1	¿Qué impacto a corto plazo ha tenido el programa físico-deportivo en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?.....	198
4.2.1.1	Impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más problemáticos.....	200
4.2.1.2	Impacto del programa en la relación entre alumnos de diferentes nacionalidades	205
4.2.1.3	Impacto del programa en ‘Nuova Fontana’	207

4.2.2	¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad?.....	211
4.2.2.1	Respeto.....	212
4.2.2.2	Participación y esfuerzo.....	224
4.2.2.3	Autonomía personal.....	232
4.2.2.4	Ayuda a los demás y liderazgo.....	236
4.2.3	¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?.....	249
4.2.4	¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?.....	252
4.2.4.1	Aspectos estructurales.....	253
4.2.4.2	Contenido del programa.....	254
4.2.4.3	Perfil del profesor.....	261
4.2.4.4	Oportunidad para el liderazgo.....	264
4.2.4.5	Estrategias de reflexión.....	265
4.3	Resultados obtenidos en ‘Cauces’ (España).....	273
4.3.1	¿Qué impacto a corto plazo ha tenido el programa físico-deportivo en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?.....	273
4.3.1.1	Impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más problemáticos.....	274

4.3.1.2	Impacto del programa en la relación entre alumnos de diferentes nacionalidades	279
4.3.1.3	Impacto del programa en ‘Cauces’	281
4.3.2	¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad?.....	284
4.3.2.1	Respeto	285
4.3.2.2	Participación y esfuerzo	296
4.3.2.3	Autonomía personal	299
4.3.2.4	Ayuda a los demás y liderazgo	303
4.3.3	¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?.....	310
4.3.4	¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?.....	313
4.3.4.1	Contenido del programa	314
4.3.4.2	Perfil del profesor	320
4.3.4.3	Oportunidad para el liderazgo	322
4.3.4.4	Estrategias de reflexión	324

CAPÍTULO 5: ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS

5.1	¿Qué impacto a corto plazo ha tenido el programa físico-deportivo en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?.....	332
-----	---	-----

5.1.1	Impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más problemáticos	333
5.1.2	Relación entre alumnos de diferentes nacionalidades	334
5.1.3	Impacto del programa en la escuela	335
5.2	¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad?	337
5.2.1	Respeto	337
5.2.1.1	Respeto a los demás	337
5.2.1.2	Autocontrol.....	339
5.2.1.3	Respeto a las normas.....	339
5.2.1.4	Respeto al material.....	342
5.2.2	Participación y esfuerzo.....	343
5.2.3	Autonomía personal.....	345
5.2.4	Ayuda a los demás y liderazgo.....	345
5.2.4.1	Cooperación.....	346
5.2.4.2	Experiencia de liderazgo	347
5.3	¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?.....	348
5.4	¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de educación física?	350
5.4.1	Aspectos estructurales	350

5.4.2	Contenido del programa	351
5.4.2.1	Nuevas actividades.....	351
5.4.2.2	Variación en los contenidos.....	352
5.4.2.3	Papel secundario de los deportes más populares	353
5.4.3	Perfil del profesor.....	354
5.4.4	Oportunidad para el liderazgo.....	355
5.4.5	Estrategias de reflexión.....	356
5.4.5.1	Diarios	356
5.4.5.2	Colores	357

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

6.1	Impacto a corto plazo.....	362
6.2	Procesos experimentados por los participantes	365
6.2.1	Nivel I – Respeto.....	365
6.2.2	Nivel II – Participación y esfuerzo.....	368
6.2.3	Nivel III – Autonomía personal	370
6.2.4	Nivel IV – Ayuda a los demás y liderazgo	371
6.3	Impacto en las actitudes de los participantes fuera del gimnasio (Nivel V).....	373
6.4	Diferencias percibidas por los participantes en comparación con experiencias previas en otras clases de Educación Física	374
6.4.1	Aspectos estructurales	374
6.4.2	Contenido del programa	375
6.4.3	Perfil del profesor.....	380
6.4.4	Oportunidad para el liderazgo.....	383

6.4.5 Estrategias de reflexión.....	383
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES	
7.1 Conclusiones.....	389
7.2 Recomendaciones	392
7.3 Líneas futuras de investigación	402
CONCLUSIONS	407
EPÍLOGO	413
BIBLIOGRAFÍA	417
ANEXOS	439
Anexo A – Hojas de consentimiento firmadas por los participantes y padres/tutores.....	439
Anexo B – Descripción de las sesiones desarrolladas en esta investigación.....	448
Anexo C – Autorización de la CSLA para realizar la investigación en 'Riverside'	511
Anexo D – Diarios a rellenar por los participantes después de cada sesión.....	512
Anexo E – Cuestionario a rellenar por los participantes al final del programa.....	538
Anexo F – Autoevaluación realizada por los participantes al final del programa.....	541
Anexo G – Plantilla a rellenar por el investigador antes y después de cada sesión.....	544
Anexo H – Entrevista con los participantes.....	545
Anexo I – Entrevista con los tutores y directora de las escuelas.....	549

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 – Componentes de los Niveles de Responsabilidad.....	44
Tabla 2 – Secuenciación del programa.....	102
Tabla 3 – Categorías emergentes durante el análisis de datos.....	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Niveles de Responsabilidad.....	37
Figura 2 – Relación de cada nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla.....	45

RESUMEN/ABSTRACT

RESUMEN

Numerosos autores han señalado que la actividad física y el deporte pueden resultar excelentes medios para transmitir valores personales y sociales tales como respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás, hábitos saludables o liderazgo. Sin embargo, la actividad físico-deportiva por sí misma no desarrolla los valores anteriormente citados de forma automática. En numerosas ocasiones se asume que la simple práctica deportiva favorece el desarrollo personal y social de aquellos que la realizan sin que realmente existan evidencias de que esto sea así. Para favorecer el desarrollo de valores personales y sociales a través de la participación en actividades físico-deportivas es necesario establecer estructuras y utilizar estrategias específicas debidamente elaboradas que promuevan estos conceptos.

El propósito de esta investigación es valorar el impacto de un programa físico-deportivo de 10 semanas de duración con alumnos socialmente desfavorecidos de educación secundaria. Este programa está basado en el Modelo de Responsabilidad creado por Donald Hellison y se desarrolló con estudiantes de tres centros educativos de características similares situados en Getafe (España), L'Aquila (Italia) y Los Ángeles (Estados Unidos). Un total de 51 alumnos participaron en este estudio (40 chicos y 11 chicas), con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años, y procedentes de 11 nacionalidades diferentes.

Para la realización de esta investigación se ha empleado exclusivamente la metodología cualitativa, en concreto el estudio múltiple de casos. El proceso de recogida de datos ha consistido en obtener información de diferentes fuentes tales como notas de campo escritas por el profesor, cuestionarios y diarios escritos por los alumnos,

y entrevistas realizadas al final del programa tanto a los participantes como a varios de los profesores de cada una de las escuelas.

Los resultados de este estudio muestran un cambio positivo progresivo en el comportamiento de los estudiantes más problemáticos y un impacto favorable en las escuelas donde se realizó. También hubo una mejoría significativa en las actitudes de los alumnos en relación a los aspectos clave del Modelo de Responsabilidad como respeto, participación y esfuerzo, y autonomía personal. No obstante, los resultados relacionados con los últimos Niveles de Responsabilidad (i.e., liderazgo y transferencia) no fueron tan positivos, por lo que es razonable afirmar que la corta duración del programa (10 semanas) hizo más difícil consolidar los niveles superiores del Modelo de Responsabilidad. Asimismo, el estudio múltiple de casos revela que las percepciones de los participantes en relación a este programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad con respecto a experiencias previas en otras clases de Educación Física fueron muy positivas y están relacionadas con seis temas: aspectos estructurales, contenido del programa, metodología de enseñanza, rigurosidad del profesor, estrategias de reflexión y oportunidades para el liderazgo.

ABSTRACT

Many investigators have pointed out that physical activity can be used to develop personal and social attributes such as respect, self-control, participation, self-esteem, effort, self-direction, cooperation, helping others, healthy habits, and leadership. However, physical activity itself does not foster the above-mentioned development automatically. Sometimes, it is assumed that personal and social outcomes are being fostered but actual evidence of physical activity program participation benefit can be nonexistent. To foster the personal and social development of underserved youth through participation in physical activity, it is necessary to create specific structures and use specific strategies to promote these concepts.

The purpose of this study was to examine the impact of a responsibility-based physical activity program on underserved secondary students. A 10-week physical activity program based on Hellison's Responsibility Model was implemented at three schools with similar characteristics located in Getafe (Spain), L'Aquila (Italy) and Los Angeles (United States). The participants of the study were 51 students (40 male and 11 female) with ages range from 15 to 19 years-old, and from 11 different nationalities.

The method chosen to study the program was a qualitative multiple case study. Data collection included the use of field notes, journal entries by the students, questionnaires, and post program interviews with the students and the teachers of the schools.

Results of the study revealed a progressive positive change in the behavior of the most disruptive students and a positive impact in each of the schools where it was

implemented. Also, there was a significant improvement in the attitudes of the participants related to key aspects of the Responsibility Model: respect, participation and effort, self-direction. However, results that are related to the final levels of responsibility (i.e., leadership and transference) were not so positive, being reasonable to state that the short duration of the program (i.e., 10 weeks) made more difficult to consolidate superior levels of the Responsibility Model. In addition, the multiple case study revealed that participants' perceptions of this responsibility-based physical activity program as compared to previous experiences in-school physical education were positive and they were related to six themes: structural issues, program content, teaching methods, strictness of the teacher, reflection strategies, and opportunity for leadership.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Después de varios años enseñando Educación Física en distintas escuelas para jóvenes socialmente desfavorecidos, el autor de esta investigación se percató de la importancia que estas clases pueden tener en la vida de los mismos. La actividad física y el deporte ofrecen excelentes oportunidades para que estos jóvenes, dada la situación en la que muchos se encuentran (e.g., desmotivación hacia el entorno escolar, vida en entornos inseguros y económicamente deprimidos o la falta de adecuados roles personales) (Stiehl, 2000), se involucren de forma activa en programas que desarrollen tanto aspectos físicos como sociales. Al ser testigo directo de los beneficios que reporta a estos adolescentes su participación en actividades físico-deportivas, se plantean ciertas preguntas acerca del verdadero impacto que este tipo de programas tienen en sus actitudes y comportamientos. Estos interrogantes motivan la realización del presente estudio.

Durante los últimos cinco años, el autor de esta investigación ha tenido la oportunidad de conocer diversos programas dirigidos a jóvenes socialmente desfavorecidos tanto en España como en Italia y Estados Unidos. Muchos de ellos incluían la actividad física y el deporte como un componente fundamental en su estructura, pero en la mayoría de los casos eran desarrollados sin otro propósito que el de mantener a estos jóvenes activos y apartados de las calles. Mientras que muchos de los programas fomentaban (o trataban de fomentar) el desarrollo personal y social de los adolescentes a través de su participación en actividades deportivas, se observó de manera preocupante que la mayoría de ellos carecía una estructura clara y una planificación definida para poder llevarse a cabo. Tal y como Kahne y sus

colaboradores (2001) señalan: “Los programas que simplemente se centran en fomentar la asistencia y en proponer actividades motivantes, no necesariamente ayudan al desarrollo de estos jóvenes” (p. 440). La falta de estructura provoca que dichos programas tengan un impacto desigual en cuanto al desarrollo personal y social de sus participantes y se pierda, por tanto, una buena oportunidad de ayudar a estos jóvenes.

En este primer capítulo se expone cómo la actividad física y el deporte pueden ser unas herramientas privilegiadas no sólo para desarrollar aspectos físicos, sino también éticos y morales, aspectos fundamentales para mejorar la situación en la que se encuentran los jóvenes socialmente desfavorecidos. También se establece el propósito de la presente investigación y su relevancia, así como las preguntas que la articulan y sus delimitaciones. Por último se ofrece una primera definición de aquellos términos más relevantes que facilitan la comprensión de este estudio.

En el segundo capítulo se describen los principales rasgos que caracterizan a los denominados *jóvenes socialmente desfavorecidos*, ya que es primordial definir el colectivo sobre el que se centra esta investigación. Será, asimismo, analizado en profundidad el Modelo de Responsabilidad creado por Donald Hellison pues ha sido el fundamento del programa de intervención implementado en los tres lugares donde se puso en práctica (i.e., España, Italia y Estados Unidos). El modelo de Hellison es clave porque establece las estrategias y metodología necesarias para promover la responsabilidad personal y social en jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. A continuación, a modo de revisión bibliográfica, se presentan las principales investigaciones que se han llevado a cabo a través de programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad tanto en los

Estados Unidos como en Europa, atendiendo de forma especial a los realizados en España.

El marco metodológico se detalla en el capítulo tercero, al comienzo del cual se plantean las líneas básicas que han sustentado esta investigación, justificando la idoneidad del método cualitativo, en concreto del estudio múltiple de casos. Posteriormente, se describen los escenarios en donde se ha desarrollado esta investigación así como los estudiantes que han participado en la misma. A continuación se presenta de manera pormenorizada el programa físico-deportivo implementado, explicando su filosofía, objetivos, contenidos, secuenciación, metodología y evaluación. Aquellos aspectos relacionados con el procedimiento seguido en la recogida y análisis de los datos son objeto de estudio en los siguientes apartados, donde se presta especial atención a los instrumentos y técnicas de categorización que se emplearon. Al final de este capítulo, se explican las técnicas empleadas en el análisis de datos para asegurar los criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad que deben regir todo trabajo científico.

El capítulo cuarto mostrará los resultados obtenidos en cada una de las tres intervenciones (España, Italia y Estados Unidos) en función de las cuatro preguntas a las que intenta responder esta investigación. Estas preguntas hacen referencia a: 1) impacto a corto plazo que ha tenido este programa en los participantes y en el centro educativo, 2) proceso que han experimentando los participantes a lo largo del programa en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad, 3) impacto del programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo, y 4) diferencias encontradas entre el programa

basado en el Modelo de Responsabilidad y experiencias previas en otras clases de Educación Física. A lo largo de este capítulo se incluirán numerosas citas textuales extraídas de los cuestionarios, diarios de clase de los alumnos, entrevistas con alumnos y profesores, y notas de campo recogidas por el profesor.

El estudio múltiple de casos se desarrollará en el capítulo quinto. En este capítulo se realizará una comparativa de los resultados obtenidos en las tres intervenciones (i.e., España, Italia y Estados Unidos), analizando las semejanzas y diferencias aparecidas en base a las cuatro preguntas que han dirigido esta investigación.

En el capítulo sexto se desarrollará la discusión de los resultados y las conclusiones. Aquí se compararán los resultados obtenidos en esta investigación con los resultados de otros estudios que también hayan utilizado el Modelo de Responsabilidad como referente. De esta forma, se podrá constatar en qué medida esta investigación ha mejorado el conocimiento existente dentro de la literatura relacionada con el desarrollo de programas físico-deportivos basados en este modelo. A continuación se presentarán las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado con esta investigación. Posteriormente, se plantearán algunas recomendaciones para aquellas personas que quieran poner en práctica una experiencia similar y las posibles líneas futuras de investigación.

Por último se recogen las referencias bibliográficas que se han empleado para la realización de este trabajo de investigación. Del mismo modo, también se han incluido al final del documento los anexos utilizados para facilitar la comprensión y seguimiento de este estudio.

1.1 La actividad física y el deporte como ámbito privilegiado para la transmisión de valores

Numerosos autores han señalado que la actividad física y el deporte pueden resultar excelentes medios para transmitir valores personales y sociales tales como respeto, autocontrol, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda a los demás, hábitos saludables o liderazgo (Barrallo, 1975; Cutforth y Puckett, 1999; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; González Arranz, 1999; González Lozano, 2001; Gutiérrez, 2003; Hellison, 2003b; Marín, 1971; Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Ruiz Llamas y Cabrera Suárez, 2004; Ruiz Pérez et al., 2006; Theodoulides, 2003; Velázquez et al., 2003).

Sin embargo, la actividad físico-deportiva por sí misma no desarrolla los valores anteriormente citados de forma automática (Bredemeier y Shields, 1984; Carranza y Mora, 2003; Eitzen, 2005a; Gutiérrez, 2004; Heinemann, 2001; Hellison, 1973; Jiménez Martín y Durán, 2005; Wandzilak, 1985). En numerosas ocasiones se asume que la simple práctica deportiva favorece el desarrollo personal y social de aquellos que la realizan sin que realmente existan evidencias de que esto sea así. Tal y como exponen Carranza y Mora (2003): “La actividad física y el deporte (...) por sí mismos no son generadores de valores sociales y personales. Dependerá del uso, correcto o incorrecto, que de la actividad física se haga” (p. 16).

Para favorecer el desarrollo de valores personales y sociales a través de la participación en actividades físico-deportivas, es necesario establecer estructuras y utilizar estrategias específicas debidamente elaboradas que promuevan estos conceptos

(Balibrea, Santos y Lerma, 2002; Gutiérrez, 1995; Hellison, 2003b; Jiménez Martín y Durán, 2004). Aquellos programas deportivos que se focalizan únicamente en la asistencia o en ofrecer actividades atractivas para los jóvenes, no favorecen automáticamente el desarrollo positivo de estos jóvenes (Kahne et al., 2001; Schilling, 2001). Es más, en algún casos, programas que se centran únicamente en una concepción competitiva del deporte, pueden provocar en los participantes resultados muy distintos a los esperados tales como hedonismo, violencia, utilitarismo o bajo nivel de desarrollo moral (Bredemeier y Shields, 1984; González Lozano, 2001; Wandzilak, 1985). Según Bredemeier (1995): “El deporte competitivo puede permitir una suspensión temporal de la equidad moral y fomentar un estilo más egocéntrico de compromiso moral” (p. 455).

Todo esto se hace aún más esencial, si cabe, cuando los profesionales de la actividad física y del deporte trabajan con jóvenes socialmente desfavorecidos. En este caso, el objetivo fundamental debería ser el desarrollo personal y social de dichos jóvenes por encima de mejorar sus habilidades físicas, es decir, buscar un desarrollo *con* y no *para* la actividad física. De este modo, todas las actividades físico-deportivas que se propongan deben ser un medio y no un fin en sí mismas. No se busca conseguir grandes atletas o excelentes futbolistas, se trata de formar mejores personas (Kohn, 1991). La actividad física y el deporte pueden contribuir en gran medida a tal propósito dado que puede ser un medio excelente para el desarrollo de valores humanistas (González Arranz, 1999).

Tal y como se puede observar a través de las publicaciones que abordan esta temática (Escartí et al., 2005; Gutiérrez, 2004; Martinek y Hellison, 1997; Ruiz Pérez et al., 2006; Säfvenbom, 2002; Theodoulides, 2003; Velázquez et al., 2003), se considera

que un programa físico-deportivo bien estructurado puede ser una herramienta efectiva a la hora promover el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los jóvenes ya que:

- a) La actividad física puede requerir una constante interacción y comunicación entre los participantes, propiciando situaciones en donde es posible conocer mejor a la persona.
- b) La actividad física puede favorecer el desarrollo de los llamados “jóvenes resistentes”.

Estos dos puntos serán desarrollados a continuación.

1.1.1 La actividad física y el deporte como ámbitos privilegiados para el desarrollo de relaciones humanas

La actividad física y el deporte pueden ser herramientas que promuevan las relaciones interpersonales entre aquellos que lo practican, desarrollando aspectos como la solidaridad, cooperación, empatía y autoestima (González Arranz, 1999). Tal y como Martinek, Schilling y Johnson (2001) destacan, “la alta interactividad y el carácter emocional de la actividad deportiva nos permite enseñar valores humanistas y promover el desarrollo social y emocional” (p. 3). Además, sentimientos de pertenencia, aceptación de los límites personales y perseverancia también pueden desarrollarse a través de la participación en actividades físico-deportivas (Gutiérrez, 2003).

Para muchos jóvenes, participar en actividades deportivas puede ser una motivación intrínseca que permite una ruptura con la vida académica diaria (Velázquez et al., 2003). Además, en el ámbito educativo, los estudiantes tienen pocas

oportunidades para interactuar entre ellos dentro del contexto de una clase reglada (por ejemplo, matemáticas o lengua). La actividad física y el deporte es “un filón sin descubrir de situaciones y recursos para desarrollar la autonomía, la promoción del diálogo y el respeto, ejes de cualquier planteamiento de educación en valores” (Carranza y Mora, 2003, p. 13).

El gran poeta y pensador griego Píndaro (siglo V a. C.) exponía que la participación en la actividad deportiva podía ser un ejemplo fiable para conocer características personales como la capacidad de sufrimiento, pureza o nivel moral; ya que en la actividad deportiva cada persona saca lo mejor y lo peor de uno mismo (García Romero, 2003). De esta forma, el modo en el que una persona se comporta durante la actividad deportiva puede mostrar su forma de ser y puede ayudar a comprender mejor su forma de pensar y su personalidad. Como señala Cutforth (1997), “tú eres lo que haces, no lo que dices” (p. 138). La Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg está basada en esta idea aunque fueron otros autores los que la aplicaron específicamente al ámbito deportivo (Bredemeier, 1995; Bredemeier y Shields, 1984; Vivó y Gutiérrez, 2003; Wandzilak, Carroll y Ansoorge, 1988). Estos autores señalan que una falta de madurez en el razonamiento moral puede causar, entre otras cosas, el desarrollo de patrones antisociales. Sin embargo, estos patrones negativos pueden evitarse a través de programas físico-deportivos bien estructurados que estén enfocados específicamente en esta dirección.

1.1.2 La actividad física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo de “jóvenes resistentes”

El término “jóvenes resistentes” (*resilient youth*) hace referencia a aquellos jóvenes que viven situaciones de pobreza y marginación social pero que tienen la capacidad de salir adelante por medio de una elevada capacidad de responsabilidad, autonomía personal y autocontrol (Martinek, McLaughlin y Schilling, 1999; Ruiz Pérez et al., 2006; Säfvenbom, 2002). Se trata de jóvenes que normalmente poseen las siguientes características (Martinek y Hellison, 1997):

- Habilidad o capacidad social: tienen una buena capacidad de empatía (capacidad de reconocer las emociones ajenas, de ponerse en el lugar de otra persona y comprender su situación) (Goleman, 1996), sentido del humor, comunicación y flexibilidad a la hora de evitar conflictos, llegando incluso a sentirse responsables del cuidado de otros jóvenes. En esta situación influye en gran medida el tipo de comportamiento observado a los miembros de su familia y la forma de interactuar con ellos.
- Autonomía: tienen una clara conciencia de quién son y de qué deben de hacer en cada momento, y lo más importante, tienen la capacidad de ejercer cierto control sobre su entorno. De esta forma pueden evitar conflictos, desvincularse de problemas familiares y vencer la presión de grupo. Sin embargo, esta autonomía mal orientada puede provocar comportamientos intimidatorios y enfrentamientos con la figura de

autoridad como ejemplos de cómo estos jóvenes pueden controlar su entorno.

- Optimismo y esperanza: estos jóvenes son capaces de fijarse metas, persistir en ellas y creer en un futuro mejor. Poseen un gran optimismo y rara vez se sienten incapaces de afrontar una situación, pues proponen soluciones alternativas a los problemas sociales que viven por medio, incluso, de recursos externos a ellos mismos.

De esta forma, aquellos programas que se desarrollen con estos colectivos, incluidos los físico-deportivos, no deben ir dirigidos tanto hacia la resolución directa de los problemas que se les plantean sino a potenciar la *resistencia* o *resiliencia*¹ de estos jóvenes ante las circunstancias que les rodean, ofreciéndoles recursos para sobreponerse a ellas y conseguir superarlas (Cyrulnik, 2005).

Hellison (1995, 2003b), del mismo modo que sus colaboradores (Hellison et al., 2000; Martinek y Hellison, 1997) y otros investigadores (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Escartí et al., 2006; Jiménez Martín y Durán, 2004; Martinek et al., 1999; Martinek et al., 2001; Ruiz Pérez et al., 2006; Säfvenbom, 2002; Schilling, 2001), han señalado a través de numerosas investigaciones (ver p. 56) cómo la actividad física y el deporte pueden ser utilizados para desarrollar en los jóvenes aspectos relacionados con

¹ Aunque el diccionario de la Real Academia Española no contemple el término “resiliencia” (proviene del inglés *resilience*) hay algunos autores como Boris Cyrulnik (2005) que en su libro: *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, hacen referencia a este término para definir de manera más concreta la capacidad de las personas para sobreponerse a tragedias o periodos de dolor emocional.

la responsabilidad personal y social tales como el respeto, autocontrol, esfuerzo, autonomía y liderazgo. Para estos autores, la actividad física y el deporte son herramientas muy valiosas no sólo por el hecho de desarrollar la responsabilidad, sino también por el hecho de favorecer la resiliencia.

Los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad están centrados en dar mayor autonomía a los alumnos aumentando su capacidad en la toma de decisiones y reduciendo, a su vez, la omnipresencia del profesor. De esta forma, se busca desarrollar la autonomía personal y la capacidad de liderazgo del alumno por medio de la realización de planes personales de entrenamiento elaborados por ellos mismos o la toma de responsabilidades a la hora de dirigir una sesión (Hellison, 2003b).

La actividad física y el deporte pueden desarrollar aspectos de resiliencia tan importantes y necesarios en la vida adulta como las habilidades sociales, la autonomía personal y la responsabilidad (Hellison et al., 2000). De esta forma, la participación en programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad son excelentes medios para favorecer este desarrollo porque no sólo se centra en fomentar la responsabilidad personal y social “en el gimnasio” sino también fuera de él (Hellison, 2003b).

Por otro lado, aparte de considerar la actividad física y el deporte como necesarios para el desarrollo físico y mental de los jóvenes (Barrallo, 1975), también están relacionados con otro aspecto de extrema importancia para el desarrollo de la resiliencia: el fomento de hábitos saludables (Velázquez et al., 2003). La práctica de actividad física puede reducir e incluso eliminar ciertos hábitos perjudiciales que son comunes entre los jóvenes como son el consumo de drogas, alcohol y tabaco. Según

Martínez Costa (1973), a través de un ejercicio físico intenso, los jóvenes pueden darse cuenta de los efectos negativos que estas sustancias les están causando.

Por tanto, es importante no sólo promover las clases de Educación Física que se imparten en los colegios sino que resulta esencial promover programas de actividad física de manera extraescolar como elección positiva para el tiempo libre y de ocio. De esta forma, tal y como señalan Velázquez y colaboradores (2003), surge la necesidad de una “educación para el tiempo de ocio que incremente capacidades y que fomente el desarrollo de valores y actitudes para el empleo saludable y recreativo del tiempo libre” (p. 19). Es decir, se trata de aumentar la competencia de los jóvenes a la hora de que disfruten de su tiempo de ocio de una manera positiva (Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular, 1998, 1999).

A modo de resumen de este apartado, hay que señalar que la actividad física y el deporte pueden ser herramientas muy útiles para el desarrollo de las relaciones humanas. Esto se debe a que se produce una interacción y comunicación continua entre sus participantes favoreciendo, de este modo, el desarrollo de habilidades sociales, a diferencia de lo ocurre en otro tipo de actividades en donde esta relación es más reducida (Ruiz Pérez et al., 2006). Además, a través de la práctica de actividades físico-deportivas se crean situaciones en donde es posible conocer mejor a la persona (Cecchini et al., 2003).

Por otro lado, a través de la actividad deportiva se promueve la creación de hábitos de vida saludables así como se pueden fomentar aspectos tan importantes para el desarrollo de la resiliencia como la autonomía personal, resistencia a la frustración, capacidad de superación y empatía (Martinek y Hellison, 1997).

Finalmente, es necesario señalar que la actividad física y el deporte por sí mismos no desarrollan todos estos aspectos de forma automática (Gutiérrez, 2004). Para favorecer el desarrollo personal y social a través de la participación en actividades físico-deportivas es necesario crear las estructuras adecuadas y utilizar estrategias específicas para conseguir tal fin (Jiménez Martín y Durán, 2004). El Modelo de Responsabilidad, que será extensamente expuesto en el siguiente capítulo, resulta un marco ideal para desarrollar todos estos aspectos (Escartí et al., 2005).

1.2 Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación es valorar el impacto de un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en alumnos socialmente desfavorecidos de educación secundaria. Para ello, se desarrolló dicho programa con alumnos de tres centros educativos de características similares situados en Getafe (España), L'Aquila (Italia) y Los Ángeles (Estados Unidos). Este programa se desarrolló en cada centro educativo durante diez semanas en clases de 50 minutos dos veces por semana, siendo el investigador principal (Rodrigo Pardo García) el profesor encargado de desarrollar el programa.

Específicamente, esta investigación estudia el impacto que ha tenido un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en sus participantes en relación a los siguientes aspectos:

- Respeto: ver en qué medida los participantes han sido respetuosos entre ellos y con el profesor. Además, se han tenido en cuenta aspectos

relacionados con el respeto por las instalaciones y por el material utilizado.

- Participación y esfuerzo: valorar la participación y el esfuerzo demostrado por los participantes a la hora de realizar las actividades propuestas.
- Autonomía personal: estimar el nivel de autonomía alcanzado por los participantes cuando éstos tenían que trabajar sin la supervisión directa del profesor.
- Ayuda a los demás y liderazgo: ver en qué medida los participantes fueron capaces de cooperar y ayudarse entre ellos. Además, se ha tenido en cuenta la capacidad de liderazgo mostrada por los participantes a la hora de dirigir los calentamientos y algunas de las sesiones del programa.
- Fuera del gimnasio: valorar en qué medida han influido todos los aspectos desarrollados anteriormente en la vida cotidiana de los participantes fuera del programa, es decir, en las demás clases, en casa o en la calle.

Esta investigación, además, trata de valorar las percepciones que han tenido los participantes del programa desarrollado en comparación con sus experiencias previas en clases de Educación Física. Por último, se ha procedido a comparar mediante un estudio múltiple de casos los resultados obtenidos en los tres escenarios en donde se ha desarrollado el programa de cara a aportar un mayor conocimiento del Modelo de Responsabilidad y de cómo este modelo puede favorecer en la promoción de valores personales y sociales.

El impacto de este programa ha sido estudiado a través de diversas técnicas de investigación que incluyen entrevistas, observaciones participativas, diarios de sesiones y notas de campo. Estas técnicas serán explicadas en detalle a lo largo de los próximos capítulos.

1.3 Relevancia de esta investigación

Tal y como será tratado a continuación en la revisión bibliográfica, numerosas investigaciones han estudiado el impacto de programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad y han mostrado evidencias de mejoras en cuanto al desarrollo de la responsabilidad personal y social con jóvenes socialmente desfavorecidos (ver Hellison y Walsh, 2002). Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones que estudien el impacto de programas basados en el Modelo de Responsabilidad desarrollados dentro de las propias clases de Educación Física. La mayoría de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad que han sido publicados se realizaron en contextos extraescolares (Cummings, 1998; Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Martinek et al., 2001), ya que existe una mayor flexibilidad en comparación con un contexto más estructurado como el escolar, en donde se vienen desarrollando las clases de Educación Física. Asimismo, hay que señalar que se han desarrollado pocos estudios que se centren en jóvenes de entre 15 y 19 años de edad. Por otro lado, es la primera vez que se realiza una investigación en donde se implemente un mismo programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en tres países distintos como son España, Italia y los Estados Unidos.

Es de esperar que este estudio sea de ayuda tanto a los profesionales de la actividad física y del deporte como a todas aquellas personas que trabajan con jóvenes (sean socialmente desfavorecidos o no), para que puedan entender mejor cómo la actividad física y el deporte pueden ser herramientas de extremada utilidad para la promoción de valores personales y sociales.

1.4 Preguntas de investigación

Esta investigación tratará de responder a las siguientes cuatro preguntas:

1. ¿Qué impacto a corto plazo (i.e., durante las 10 semanas de intervención) ha tenido el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?
2. ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad: respeto, participación, esfuerzo, autonomía personal, ayuda a los demás y liderazgo?²

² Estos aspectos hacen referencia a los cuatro primeros niveles del Modelo de Responsabilidad que serán explicados de forma extensa en el siguiente capítulo.

3. ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?³
4. ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?

1.5 Limitaciones y delimitaciones

Los participantes en esta investigación fueron 68 estudiantes (55 chicos y 13 chicas) de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. Estos jóvenes pueden ser considerados como jóvenes socialmente desfavorecidos dadas las circunstancias sociales, económicas e incluso raciales en las que se encontraban. Muchos de estos alumnos presentaban problemas de conducta, comportamiento o también falta de motivación hacia el entorno educativo, propiciando el hecho de que estuvieran estudiando en centros educativos diferentes a los regulares, siendo estos centros más especializados y mejor adaptados a sus necesidades.

Entre las limitaciones de este estudio cabe destacar que toda la investigación ha sido realizada en horario escolar en centros educativos denominados como ‘Escuelas de segunda oportunidad’ de tres países diferentes (i.e., España, Italia y Estados Unidos).

³ Esta pregunta hace referencia al concepto de *transferencia*, que está en relación con el quinto y último nivel del Modelo de Responsabilidad. Debido a la importancia que Hellison (2003b) otorga a este nivel, se ha estimado conveniente desarrollarlo de forma específica en una sola pregunta.

1.6 Definición de términos

A continuación se definirán los términos Modelo de Responsabilidad, jóvenes resistentes, jóvenes socialmente desfavorecidos y escuelas de segunda oportunidad. Estos términos han sido recogidos de la bibliografía consultada porque son esenciales en el contexto de esta investigación.

- Modelo de Responsabilidad: también conocido como Programa de Responsabilidad Personal y Social (Escartí, 2005). Este modelo presenta una serie de ideas para enseñar responsabilidad personal y social a los jóvenes a través de actividades físico-deportivas. Fue creado por Donald Hellison a inicio de los años 70 en los Estados Unidos y actualmente es utilizado en todo el mundo por profesionales de la actividad física y el deporte. El siguiente capítulo describirá ampliamente este modelo.
- Jóvenes resistentes: son aquellos jóvenes que “superan las condiciones desafiantes de la vida consiguiendo el control sobre sus vidas haciéndose responsables, ciudadanos productivos” (Martinek et al., 1999, p. 59).
- Jóvenes socialmente desfavorecidos: son aquellos jóvenes que experimentan una o una combinación de las siguientes circunstancias: pobreza, entornos inseguros, desmotivación hacia el entorno escolar, falta de participación significativa y duradera o falta de adecuados roles personales (Stiehl, 2000). En concreto, este término será detenidamente revisado en el siguiente capítulo.
- Escuelas de segunda oportunidad: se trata de centros educativos en donde están estudiando jóvenes que proceden de un entorno escolar

normalizado que no han sido capaces de completar con éxito. En estas escuelas tienen la opción de seguir estudiando con una adaptación curricular con el fin de obtener algún tipo de titulación o simplemente acabar el periodo de educación obligatoria (Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular, 1998).

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios relacionados con la transmisión de valores a través de la actividad física y el deporte, si bien han aumentado en estos últimos años, son aún escasos, máxime cuando se hace referencia a los que están dirigidos específicamente al trabajo con jóvenes socialmente desfavorecidos, término éste de difícil traducción que proviene del inglés *'underserved youth'*. Este término puede evocar múltiples significados y debido a su importancia se explicará en profundidad a lo largo del capítulo.

Si bien en un principio el Modelo de Responsabilidad fue concebido para desarrollar la responsabilidad personal y social con los denominados jóvenes socialmente desfavorecidos, hay que señalar que este Modelo no sólo se utiliza para trabajar en valores con los llamados “chicos problemáticos” sino que puede ser utilizado con cualquier colectivo. En concreto, este Modelo puede ser de especial utilidad para el desarrollo de aquellos jóvenes que viven en entornos inseguros y empobrecidos debido, entre otros factores, a la violencia, las drogas o las altas tasas de desempleo.

En este capítulo se examinarán las principales características que enmarcan a los jóvenes socialmente desfavorecidos así como los componentes básicos del Modelo de Responsabilidad y las razones por las cuáles este modelo es apropiado para el desarrollo de estos jóvenes. Además, se hará una revisión bibliográfica de todos aquellos programas físico-deportivos que se hayan basado en el Modelo de Responsabilidad realizados tanto en los Estados Unidos como en Europa, prestando especial atención a aquellos implementados en España.

2.1 ¿Quiénes son los jóvenes socialmente desfavorecidos?

La situación social que se vive a comienzos del siglo XXI en las sociedades industrializadas está caracterizada por la existencia de colectivos sociales que necesitan especial atención (Gutiérrez, 2003). La presencia de estos colectivos es motivada por la inadecuada distribución de la riqueza y el aumento de los flujos migratorios. Uno de estos grupos es el denominado como *jóvenes socialmente desfavorecidos*.

El término joven socialmente desfavorecido proviene de la expresión inglesa *'underserved youth'*. Este término es el que actualmente se viene empleando en la mayoría de publicaciones de habla inglesa para referirse a este colectivo, dejando en desuso otras expresiones utilizadas anteriormente como "jóvenes en riesgo" (*'youth at-risk'*) (Hartmann, 2001; Hellison, 1990; Jiménez Martín y Durán, 2005; Kallusky, 1997; McCann y Peters, 1996; Miller et al., 1997), debido a que esta expresión no conlleva una connotación negativa para dicha población (Galvan, 2004; Hellison et al., 2000; Martinek, 1997; Martinek y Hellison, 1997).

Hoy en día, el número de jóvenes que viven en situaciones de pobreza, marginación, inseguridad, insuficiente apoyo institucional, falta de adecuados roles personales y conductas de alto riesgo para la salud está aumentando drásticamente (Grunbaum et al., 2004; Kallusky, 2000a). El término joven socialmente desfavorecido, tal y como señala Stiehl (2000), hace referencia a aquellos jóvenes que en mayor o menor medida experimentan alguna de las siguientes situaciones:

- Pobreza: las familias de muchos de estos jóvenes no tienen suficientes recursos económicos y normalmente viven a expensas de los servicios sociales.
- Entornos inseguros: hay muchos jóvenes que viven constantemente bajo amenazas tanto físicas como emocionales. El acoso escolar o la intimidación de las bandas callejeras son situaciones a las que estos jóvenes se tienen que enfrentar de manera frecuente.
- Desmotivación hacia el entorno escolar: las escuelas están normalmente desconectadas de la realidad en la que estos jóvenes viven. No ofrecen respuestas a las necesidades reales de estos jóvenes, que aprenden más acerca de la ‘vida’ fuera de la escuela, favoreciendo de este modo la posibilidad de involucrarse dentro de alguna banda juvenil.
- Falta de participación significativa y duradera: los jóvenes socialmente desfavorecidos normalmente no tienen la oportunidad de participar en actividades en las que se sientan implicados de forma más significativa. Además, es importante ofrecer programas a largo plazo en los cuáles se comprometan a participar y no sólo intervenciones puntuales.
- Falta de adecuados roles personales: actualmente, los jóvenes tienen muchas opciones en sus vidas y muy poca orientación y apoyo para tomar buenas decisiones. En lugar de estar influenciados por adultos que se preocupen por ellos, muchos jóvenes toman decisiones influenciados por la publicidad, los medios de comunicación o por “lealtad” a sus iguales. Debido a la desestructuración familiar o a la desidia de unos

padres que no se comportan como tales, provoca que los jóvenes busquen consejo en otras personas que a menudo son menos apropiadas.

Otros autores también han señalado otros aspectos a tener en cuenta a la hora de referirse a los jóvenes socialmente desfavorecidos. Por ejemplo, Orfield (2000) considera que los aspectos raciales en muchos de los casos están fuertemente relacionados con el hecho de ser ‘desfavorecido’. Este autor llega incluso a señalar que los chicos de determinadas minorías raciales en Estados Unidos como la afroamericana o la latina, están inscritos en escuelas con menos recursos para prepararles adecuadamente para conseguir un trabajo o para ir a la Universidad.

Por otro lado, Grunbaum y colaboradores (2004) indican que actividades de riesgo como el consumo de drogas, alcoholismo, embarazos no deseados e intentos de suicidio están aumentando entre los adolescentes. Estas situaciones de alto riesgo están fuertemente relacionadas con aquellos jóvenes considerados como desfavorecidos (Hellison y Templin, 1991).

De acuerdo a las anteriores características, ser ‘desfavorecido’ no es simplemente una etiqueta, es una condición en la que las opciones pueden verse limitadas. Utilizando una partida de cartas como metáfora, habría una mesa con dos clases de jugadores: los privilegiados y los desfavorecidos. Los jugadores desfavorecidos no juegan con todas las cartas de la baraja, tienen que conformarse con poder jugar ya que muchas veces incluso ese hecho no les está permitido. Por otro lado, los jugadores privilegiados no sólo tienen el “derecho a jugar” sino que juegan con toda la baraja, e incluso hasta alguno de ellos con algún as debajo de la manga. Los premios de este juego tienen un gran valor, se trata de educación, salud, seguridad, justicia y

empleo. Bajo estas circunstancias, es muy difícil que alguno de los jugadores desfavorecidos pueda ganar alguno de estos premios. Se trata de una situación injusta que provoca que la mayoría de los jugadores desfavorecidos se tengan que conformar con sobrevivir mientras los jugadores privilegiados disfrutan de unos quizás no tan merecidos premios.

Continuando con esta metáfora, el propósito del Modelo de Responsabilidad es procurar dotar con más cartas a estos jóvenes desfavorecidos para que puedan “jugar” en igualdad de condiciones con los otros jugadores. En otras palabras, ayudarles a que desarrollen sus propias capacidades y aprendan las elecciones correctas en este “juego de la vida”. Este Modelo será ampliamente descrito en el siguiente apartado.

2.2 El Modelo de Responsabilidad de Donald Hellison

El conocido como Modelo de Responsabilidad o Modelo de Responsabilidad Personal y Social, fue creado por Donald Hellison⁴ en los Estados Unidos al inicio de los años 70. Aunque fue originariamente concebido para trabajar en valores a través de

⁴ El Dr. Donald Hellison es actualmente profesor de la Universidad de Illinois en Chicago. Ha escrito siete libros (Hellison, 1973, 1978, 1985, 1995, 2003b; Hellison et al., 2000; Hellison y Templin, 1991), y numerosos artículos de revista y capítulos de libro. Por otro lado, ha recibido numerosos premios y condecoraciones entre los que destacan: Curriculum & Instruction Academy Scholar Award (2000); American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance Presidential Citation (2000); National Association of Sport and Physical Education Hall of Fame Award (1999); National Association of Physical Education in Higher Education Scholar Award (1998); y el International Olympic Committee President's Prize (1995). Además, Hellison fue editor de la revista *Quest* entre los años 1996 y 1998.

la actividad física y el deporte con jóvenes socialmente desfavorecidos dentro de una clase de Educación Física, este Modelo puede ser utilizado en otros contextos deportivos como las actividades extraescolares o entrenamientos (Hellison, 2000b).

Este Modelo ha sido desarrollado por su autor en numerosas publicaciones (Hellison, 1990, 1993, 2000a, 2000b, 2003a; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Hellison y Templin, 1991; Hellison y Walsh, 2002), entre las que destacan cuatro (Hellison, 1978, 1985, 1995, 2003b), siendo la última la segunda edición del que, a nuestro juicio, es su libro más representativo hasta la fecha: '*Teaching responsibility through physical activity*'.

En un principio, Hellison emplea la expresión *Toma de Responsabilidad Personal y Social*⁵ evitando la utilización de la palabra *modelo* ya que, como él mismo dice en el prólogo de uno de sus libros:

El término modelo (...) expresa algo que debe ser implementado de manera rígida o irreflexiva. Sin embargo, este libro (...) ofrece ideas para que puedas reflexionar y valorar su relevancia y, si te parece apropiado, adaptarlas para que encajen con tus alumnos y situación (Hellison, 1995, p. vi).

Sin embargo, Hellison decide adoptar de nuevo el término Modelo de Responsabilidad dado que es la manera en la que la mayoría de las personas lo llaman,

⁵ Este término es una traducción de la palabras inglesas: *Taking Personal and Social Responsibility* (TPSR) (Hellison, 1995).

desoyendo las quejas que algunos académicos le han lanzado diciendo que: “Modelo significa un ‘programa’ y no un ‘conjunto de ideas’” (Hellison, 2003b, p. ix).

De esta forma, y para mantenernos en sintonía con las últimas publicaciones de Hellison, a lo largo de este documento vamos utilizar el término *Modelo* de Responsabilidad, en lugar de *Programa* de Responsabilidad, tal y como viene reflejado en otros trabajos publicados en castellano como los de Cecchini, Montero y Peña (2003), Escartí (2005) o Vizcarra (2003).

Por otro lado, autores como Bain (1989), Ennis (2003), Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005) o Miller, Bredemeier y Shields (1997), han señalado que el Modelo de Responsabilidad es un marco ideal para el desarrollo de valores personales y sociales de los jóvenes, especialmente de aquellos que se encuentran en situaciones más desfavorecidas. Tal y como lo describe Hellison, el Modelo de Responsabilidad incluye los objetivos, estrategias y metodología necesarios para desarrollar la responsabilidad personal y social de estos jóvenes a través de la práctica deportiva (Hellison, 2003b).

Esta completa estructura es clave a la hora de desarrollar un programa con éxito ya que, como señalan Balibrea, Santos y Lerma (2002), la carencia de unos objetivos concretos o de una adecuada metodología es la causa principal por lo que muchos de los programas físico-deportivos orientados a la inserción social fracasan.

2.2.1 Filosofía del Modelo de Responsabilidad

A través de sus numerosas publicaciones y destacando principalmente su último libro (Hellison, 2003b), hemos extraído lo que a nuestro juicio son las claves principales de la filosofía del Modelo de Responsabilidad. Estas claves son:

- La importancia de la relación entre profesor y alumno
- Reconocer las fortalezas de los alumnos y escuchar sus opiniones
- Compartir responsabilidades con los alumnos en la toma de decisiones y fomentar los momentos para la reflexión
- Desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas

2.2.1.1 Relación entre profesor y alumno

La figura del profesor resulta esencial a la hora de poner en práctica un programa basado en el Modelo de Responsabilidad. Hellison (2003b) lo explica diciendo: “Muéstrame un buen currículum y un profesor mediocre (...) y te mostraré un programa mediocre” (p. 97).

Si bien esta afirmación puede ser aplicada a cualquier tipo de programa educativo, resulta especialmente cierta cuando hablamos del Modelo de Responsabilidad. Una de las claves del éxito de este Modelo radica en que, si se desarrolla adecuadamente, se puede crear en clase un ambiente propicio en donde los estudiantes son tratados con dignidad, pudiéndose desarrollar de manera libre y autónoma en aspectos tales como el respeto, el esfuerzo o la cooperación.

El profesor tiene la responsabilidad de favorecer este proceso y por ello, como se expondrá más adelante en este capítulo, debe tratar a los alumnos de manera individual, dedicando tiempo a cada uno de ellos para poder conocerlos mejor, mostrándose accesible y cercano. En definitiva, y tal y como señala V. Dill: “Se enseña a individuos, no a clases” (citado en Hellison, 2003b, p. 98).

También Hellison hace especial hincapié en el hecho de que el profesor ha de tener especial sensibilidad a la hora de trabajar con jóvenes provenientes de realidades culturales distintas de la suya (Hellison, 1995). De hecho, los aspectos raciales están directamente relacionados con la marginación y, por tanto, con las poblaciones socialmente más desfavorecidas. Muchos de los jóvenes que participan en estos programas pertenecen a minorías étnicas o a colectivos inmigrantes.

2.2.1.2 Reconocer las fortalezas de los alumnos y escuchar sus opiniones

Es importante aprender a valorar lo bueno que hay en cada alumno ya que, muchas veces y sobre todo en el caso de los jóvenes socialmente desfavorecidos, la sociedad sólo les ha insistido en “lo malos que son” o en que “no valen para nada”. Todos tenemos alguna virtud que hay que saber reconocer, respetar y apreciar.

Según Hellison (2003b), “reconociendo y construyendo sobre las fortalezas es más probable que los estudiantes se abran para trabajar en sus problemas, como por ejemplo enfadarse cuando las cosas no van tal y como ellos quieren” (p. 97).

Por otro lado, resulta esencial que el profesor dé la oportunidad para que los estudiantes expresen su opinión, ya que en la mayoría de las ocasiones no se tiene en cuenta su punto de vista. Es importante que los alumnos se sientan escuchados y para eso el profesor debe mostrar un verdadero interés y respeto por los comentarios, preguntas y respuestas que puedan hacer. Por ejemplo, se les puede preguntar si tienen alguna solución para algún problema que haya aparecido en clase aunque no estén involucrados en él (Hellison, 2003b).

*2.2.1.3 Compartir responsabilidades en la toma de decisiones y
fomentar los momentos para la reflexión*

Un término clave en la filosofía del Modelo de Responsabilidad es el de *empowerment*⁶, que significa “dar poder”. De esta forma, el profesor debe compartir parte de *su poder* con los alumnos, para que éstos vayan ejercitando poco a poco la responsabilidad que eso conlleva.

Por lo tanto, la toma de decisiones ya no es un hecho unidireccional sino que es el propio alumno el que toma un rol protagonista al respecto, con el riesgo de que en determinadas ocasiones pueda hacer un uso inadecuado de él. Sin embargo, si queremos que desarrollen su responsabilidad, hay que dar oportunidades para que así sea, ya que si delegamos toda la responsabilidad en el profesor, el alumno es simplemente un receptor de información que realiza ejercicios en vez de un ser autónomo con capacidad de decisión.

Este proceso en la toma de decisiones y el desarrollo de la responsabilidad no debe estar enfocado únicamente a alumnos de secundaria, sino que se debe trabajar desde edades tempranas, eso sí, modificando los objetivos y estrategias a desarrollar (Hellison, 2003b).

⁶ “En recursos humanos, es el proceso para dotar de mayor capacidad de decisión y actuación a los niveles más inferiores de una organización con el fin de mejorar la calidad total y el tiempo de respuesta a los problemas que surgen” (Vizcarra, 2004, p. 127).

Por otro lado, se han de fomentar momentos para la reflexión. Esta reflexión ha de producirse a un doble nivel, es decir, creando espacios y dando oportunidades para que los alumnos reflexionen acerca de su comportamiento, y también propiciando que el profesor reflexione con respecto a su manera de dar clase y de llegar a los alumnos.

Dar simplemente opciones sin reflexionar después, puede provocar que los alumnos se centren más en sus intereses que en sus verdaderas necesidades. Por eso es importante que el profesor potencie la reflexión ya que es el primer paso para el cambio. De esta forma, los alumnos pueden ser conscientes de cómo es su comportamiento y de cuáles son los aspectos sobre los que deben mejorar (Hellison, 2003b).

2.2.1.4 Desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas

Quizás la principal idea que Hellison transmite a lo largo de todo su Modelo de Responsabilidad sea la siguiente: “Intentar desarrollar las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los alumnos y no sólo sus habilidades motrices o sus intereses deportivos” (Hellison, 2003b, p. 33). En definitiva, se trata de desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas. De esta forma, Hellison considera que la actividad física y el deporte pueden ser unas herramientas privilegiadas para conseguir tales fines.

Sin duda, ya desde el comienzo y antes incluso de desarrollar el Modelo de Responsabilidad, Hellison tenía clara cuál debía ser el enfoque que este Modelo debería tomar. De hecho, en una de sus primeras publicaciones titulada *Humanistic Physical Education* (Hellison, 1973), el autor mostraba ya su preocupación acerca de cómo se estaban desarrollando los programas de Educación Física en las escuelas

norteamericanas. Estos programas dejaban a un lado el desarrollo de aspectos más humanos y sociales para centrarse, principalmente, en el desarrollo de habilidades motrices.

Hellison, a través de su Modelo de Responsabilidad, trata de dar la vuelta a esta situación, dando especial relevancia a la utilización de la actividad física y el deporte como desarrollo de la responsabilidad personal y social. De hecho, Hellison y Wright (2003) afirman que, “los estudiantes ven estos programas [basados en el Modelo de Responsabilidad] como ayuda para desarrollarse como personas, no sólo como jugadores de baloncesto” (p. 378).

2.2.2 Los Niveles de Responsabilidad

Hellison (2003b) propone cinco Niveles de Responsabilidad (ver Figura 1) a través de los cuáles los jóvenes aprenden a “tomar responsabilidad por su propio desarrollo y bienestar, y contribuir en el bienestar de los demás” (p. 25), siendo la actividad física y el deporte los medios necesarios para alcanzar tal fin.

Hellison habla también de un denominado *Nivel 0* o de *Irresponsabilidad*. Este Nivel no lo desarrolla a fondo y simplemente comenta que los estudiantes que se encuentran en este Nivel “dan excusas y culpan a los demás de su comportamiento, negando su responsabilidad por lo que ellos hacen o dejan de hacer” (Hellison, 1995, p. 13). La mayoría de las veces, los jóvenes que se encuentran en este Nivel se sienten incapaces de cambiar sus propias vidas (Hellison, 1985).

Figura 1. Niveles de Responsabilidad (adaptado de Hellison, 1985, 2003b)



Es necesario señalar que, en la primeras versiones del Modelo de Responsabilidad, Hellison sugería desarrollar estos Niveles a modo de una progresión acumulativa (Hellison, 1985), es decir, que para alcanzar un Nivel superior se debía haber pasado previamente por los Niveles anteriores. Sin embargo, aunque hay una cierta progresión en la toma de responsabilidad a través del Modelo, Hellison abandonó esta idea por tres motivos (Hellison, 2003b):

- Durante la misma sesión de clase los estudiantes pueden mostrar diferentes comportamientos que correspondan a diferentes Niveles.
- Se puede tender fácilmente a etiquetar a los estudiantes.
- Se ha de trabajar en el Nivel V desde el primer día de clase.

De esta forma, tal y como se expondrá a continuación, cada Nivel de Responsabilidad tiene sus propios objetivos y estrategias, pudiéndose trabajar cada Nivel de manera independiente. Sin embargo, tal y como Hellison ideó en un principio, hay que tener en cuenta que existe una progresión lógica entre cada uno de ellos.

2.2.2.1 Nivel I – Respeto

En un primer Nivel se encuentra el respeto. Un comportamiento responsable comienza respetando los derechos y opiniones de los demás, pudiendo ser la actividad física y el deporte medios efectivos para favorecer la comunicación y el respeto. Los siguientes tres aspectos relacionados con el respeto son especialmente aplicables dentro del ámbito físico-deportivo:

- Respetar a los demás, sus opiniones, sus formas de ser y de actuar. Cualquier tipo de violencia física o verbal debe ser evitada, tratando de construir un clima adecuado de convivencia entre los alumnos y con el profesor. También hay que tener en cuenta el respeto hacia la figura de autoridad, como puede ser el profesor, el entrenador u otro compañero. Por ejemplo, si un estudiante realiza las labores de arbitraje durante un partido, todos sus compañeros deben respetar sus decisiones. Por otro lado, si un estudiante no realiza algún ejercicio correctamente, no debería ser recriminado por sus compañeros (o el profesor) sino animado a intentarlo de nuevo.
- Respetar las reglas básicas de convivencia. Unas reglas comunes deberían ser establecidas y respetadas por todos los participantes, facilitando de esta forma las relaciones personales, el clima de trabajo y

la confianza (Escámez y Pérez, 1998). Estas reglas incluirían aspectos como: el respeto por el material y las instalaciones, asistencia regular a las clases/entrenamientos o la utilización de ropa deportiva adecuada.

- El autocontrol está fuertemente relacionado con los puntos anteriormente citados. Tal y como Hellison (1995) explica:

Los estudiantes en el Nivel I puede que no participen en las actividades propuestas (...) pero son capaces de controlar su comportamiento lo suficiente como para no interferir en el derecho que tienen los otros estudiantes para aprender o el profesor para enseñar (p. 13).

Quizás sea este primer Nivel uno de los más importantes pues si no se consigue un clima de respeto dentro de la clase, aspectos como la participación, la autonomía personal o la ayuda entre compañeros son muy difíciles de conseguir. Ante todo, se debe trabajar para construir una atmósfera de respeto en donde se den las condiciones necesarias para que los alumnos se encuentren cómodos y puedan desarrollarse de manera libre y saludable.

2.2.2.2 Nivel II – Participación y esfuerzo

Más allá del respeto a los derechos y opiniones de los demás, un comportamiento responsable conlleva aspectos relacionados con la participación y el esfuerzo. Este Nivel tiene cuatro componentes básicos: auto-motivación, intentar nuevas tareas, tener el coraje para persistir cuando las cosas se complican y realizar una definición personal de éxito (Hellison, 2003b).

La auto-motivación se refiere a cuando los estudiantes son capaces de comprometerse, por ellos mismos, con una actividad propuesta. Mientras que el profesor propone diferentes ejercicios, los estudiantes deben mostrar un comportamiento responsable involucrándose en las actividades con un apoyo limitado del profesor. Los estudiantes que se encuentran en este Nivel, “no sólo muestran un mínimo respeto por los demás, sino que también juegan de buena gana, aceptan los desafíos, practican habilidades motrices y entrenan para estar en forma bajo la supervisión del profesor” (Hellison, 1995, p. 13).

Asimismo, se trata de promover una participación sin discriminación, en donde todos los alumnos partan con igualdad de oportunidades, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios discriminatorios como la raza o la cultura.

Por otro lado, es importante que en este Nivel los estudiantes experimenten nuevos juegos y actividades con las que estén menos familiarizados o que no hayan tenido la oportunidad de practicar con anterioridad (Schilling, 2001). De esta forma, los estudiantes deben mostrar perseverancia a la hora de afrontar nuevos retos ya que en muchos casos puede acaecer cierta frustración. Por esta razón, resulta esencial que los estudiantes elaboren una definición personal del éxito, para que de este modo se focalicen en su propio desarrollo en vez de compararse con los demás compañeros.

2.2.2.3 Nivel III – Autonomía personal

Además de ser respetuosos y de participar en las actividades de clase, es de esperar que los estudiantes que se encuentran en este Nivel tomen opciones

responsables y sean capaces de trabajar por sí mismos sin la supervisión directa del profesor. Tal y como Hellison (1995) señala, “los estudiantes en el Nivel III no sólo muestran respeto y participación (...). Pueden identificar sus propias necesidades y llevar a cabo sus [propios] programas de educación física” (p. 13).

Por lo tanto, la toma de decisiones y la planificación son los dos componentes básicos en este Nivel. Se trata de crear actitudes de responsabilidad ante las propias acciones y de fomentar estas capacidades que están estrechamente ligadas con la vida adulta. En definitiva, se busca que los jóvenes sean autónomos.

Concretamente, la toma de decisiones es algo en lo que los estudiantes deben practicar. Todo el mundo tiene la capacidad de tomar buenas decisiones pero es necesario desarrollar dicha capacidad. Por esta razón, es importante que en cada sesión del programa se propongan diferentes opciones en donde los estudiantes deban elegir y reflexionar después de ello. Cuando un estudiante elige, empieza a comprender sus propias necesidades y no solamente sus intereses (Hellison, 2003b).

En cuanto a la planificación, Hellison (2003b) destaca que los estudiantes en este Nivel “deberían ser capaces de elaborar y llevar a cabo un programa personal de actividad física” (p. 32). A través de la realización de este programa, los estudiantes muestran que pueden ser responsables a la hora de desarrollar su propio programa deportivo sin la permanente supervisión del profesor.

2.2.2.4 Nivel IV – Ayuda a los demás y liderazgo

El Nivel IV está centrado en el desarrollo de dos importantes aspectos de la responsabilidad social: empatía⁷ y liderazgo. En relación a la empatía, los estudiantes deben darse cuenta de que los demás pueden tener un punto de vista diferente al suyo y tienen que aprender a respetarlo, sabiéndose poner en el lugar del otro cuando esto sea necesario (Hellison, 2003b).

En palabras de Hellison (1995), “los estudiantes del Nivel IV, además de respetar a los demás, participar y ser autónomos, son motivados a desarrollar su sentido de responsabilidad más allá de sí mismos por medio de la cooperación, dando apoyo, mostrando interés y ayudando” (p. 13). Además, el alumno debe hacer todo esto sin esperar ningún tipo de refuerzo extrínseco (Hellison, 2003b).

A modo de ejemplo, Hellison (1995) explica que hay que prestar especial atención a aquellos alumnos que presentan mayores dificultades, siendo los propios estudiantes los que ayuden al profesor con aquellos compañeros que lo necesiten. También, pueden dirigir una parte de la sesión tal como el calentamiento o los estiramientos, o incluso una sesión completa siempre teniendo en cuenta su nivel de responsabilidad. Sin embargo, el profesor ha de estar siempre pendiente del estudiante para ayudarle a ser un modelo positivo para el resto de compañeros, estando atento de que el estudiante trata de ayudar a los demás no simplemente para sentirse superior o

⁷ Para profundizar más acerca de este término consultar Goleman (1996, pp. 153 y ss.).

para complacer al profesor sino para ocuparse sinceramente por sus compañeros (Hellison, 2003b).

2.2.2.5 Nivel V – Transferencia⁸

Aunque se trata del último Nivel, el Nivel V es quizás el más importante de todos debido a que es la aplicación de los anteriores Niveles de Responsabilidad fuera del programa, es decir, en la escuela, en casa, o en la calle. Tal y como Hellison (2003b) expone: “En última instancia, el Nivel V significa ser un modelo para los demás” (p. 36).

Los estudiantes que se encuentran en este Nivel muestran respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en el gimnasio sino también fuera de él. Todo lo que han ido aprendiendo los alumnos a lo largo del programa forma ya parte de sus vidas indistintamente de dónde se encuentren. En definitiva, son individuos responsables.

Si bien en un principio el Nivel V no estaba incluido como uno de los Niveles de Responsabilidad, posteriormente, y en vista de la importancia de que su trabajo no se quedara limitado al gimnasio, Hellison incluyó este Nivel como necesario colofón de su Modelo de Responsabilidad (Hellison, 2003b), ya que como comenta Escartí (Escartí, 2005), la transferencia “no se considera como una consecuencia automática de cualquier tipo de aprendizaje, sino que deben existir unas condiciones psicológicas para que se produzca” (p. 43).

⁸ La manera que tiene Hellison (1995) de referirse a este nivel es: “Fuera del gimnasio” (p. 14).

2.2.2.6 *Sumario*

A modo de resumen, la Tabla 1 muestra los diferentes componentes y objetivos que aborda cada uno de los niveles.

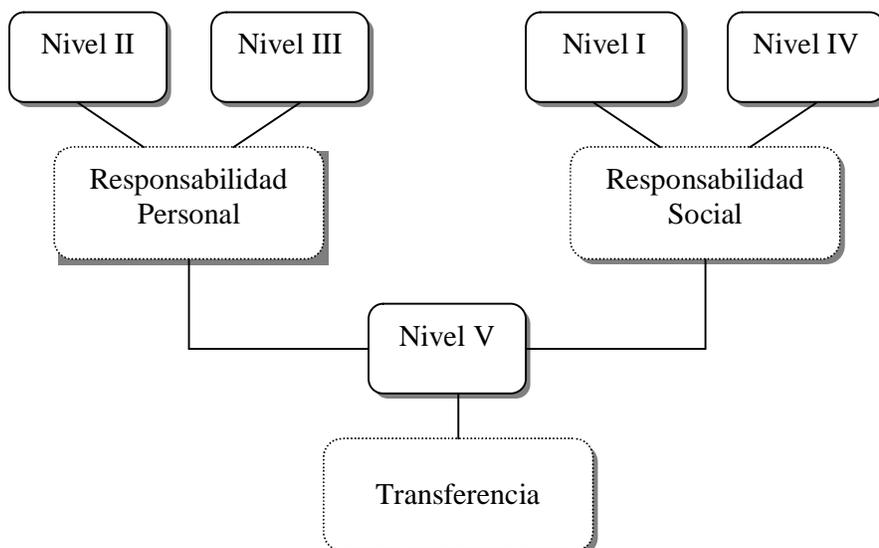
Tabla 1. Componentes de los Niveles de Responsabilidad (adaptado de Hellison, 1995, p. 14; y Hellison, 2003b, p. 17)

Niveles	Componentes/objetivos
Nivel I	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar los derechos y opiniones de los demás • Autocontrol • Derecho de resolver los conflictos de manera pacífica • Derecho a ser incluido
Nivel II	<ul style="list-style-type: none"> • Participación y esfuerzo • Explorar el esfuerzo e intentar nuevas tareas • Persistir cuando las cosas se complican • Realizar una definición personal de éxito
Nivel III	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía personal • Trabajar de manera independiente • Establecer un plan personal de trabajo basado en sus necesidades y no en sus intereses • Coraje para resistir la presión de grupo
Nivel IV	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda y liderazgo • Ayudar quienes más lo necesiten • Sensibilidad y capacidad de respuesta

	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar sin esperar ningún tipo de recompensa extrínseca
Nivel V	<ul style="list-style-type: none"> • Fuera del gimnasio • Poner en práctica todo lo aprendido en otros ámbitos de la vida • Ser un modelo para lo demás

Por último, Hellison (2003b) señala que los Niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal (participación y autonomía) mientras que los Niveles I y IV desarrollan la responsabilidad social (respeto y ayuda a los demás). El Nivel V agrupa a todos los niveles y se centra en la transferencia a otros contextos (ver Figura 2).

Figura 2. Relación de cada nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla



De esta forma, los Niveles de Responsabilidad pueden resultar muy útiles a la hora de elaborar los objetivos de cada sesión. Dada la flexibilidad de este Modelo, se

pueden planificar las sesiones en función de las necesidades y comportamientos que muestren los alumnos, pudiendo estar abiertos a posibles modificaciones.

2.2.3 Estrategias y métodos para poner en práctica el Modelo de Responsabilidad

Para poder poner en práctica un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad es necesario, aparte del marco conceptual, una serie de estrategias y métodos específicos para llevarlo a cabo. Hellison (1985, 1995, 2003a, 2003b) y sus colaboradores (Hellison et al., 2000) desarrollan, a lo largo de su dilatada experiencia con el Modelo, numerosas herramientas que resultan muy útiles a la hora de implementarlo.

Dado el eminente carácter práctico de este Modelo, estas estrategias han sido elaboradas para alcanzar los objetivos que se plantean dentro de cada uno de los Niveles del Modelo de Responsabilidad. Tal y como señala Hellison (1985):

El propósito de todas las estrategias es mantener a los estudiantes interactuando con los niveles, no sólo mejorar su disciplina y motivación en el momento presente sino, lo que es más importante, que las actitudes y comportamientos relacionados con los niveles se conviertan en opciones viables fuera del gimnasio y en su vida adulta (p. 25).

Como fue apuntado con anterioridad, cada Nivel tiene sus propias estrategias y recursos para ser desarrollado durante una sesión de actividad físico-deportiva, como por ejemplo una clase de Educación Física o un entrenamiento.

2.2.3.1 Estructura de la sesión

A la hora de poner en práctica el Modelo de Responsabilidad, y siguiendo la filosofía de Hellison (2003b), es necesario que cada sesión del programa mantenga la misma estructura independientemente de los Niveles que se quieran trabajar. De esta forma, los estudiantes saben lo que se espera de ellos en cada momento y progresan más rápidamente a lo largo de todo el proceso (Escartí et al., 2005).

Una sesión tipo basada en este Modelo conlleva los siguientes apartados: tiempo de consejo, toma de conciencia, la sesión propiamente dicha, encuentro de grupo y tiempo de reflexión⁹. A continuación pasaremos a explicar cada uno de ellos.

- Tiempo de consejo: como ya se ha expuesto anteriormente, la relación entre los estudiantes y el profesor resulta una pieza clave en este Modelo. Los estudiantes necesitan sentir que el profesor se interesa por ellos y que valora su trabajo. De esta forma, hay que crear un ambiente de confianza y respeto en donde profesor y alumnos puedan interactuar de forma sincera. El *tiempo de consejo* se puede tener en cualquier momento durante sesión (antes, durante o después), aunque lo más importante es que cada estudiante tenga al menos un momento personal con el profesor en cada sesión.
- Toma de conciencia: al comienzo de cada sesión, es importante dar información a los estudiantes acerca de los objetivos planteados para ese

⁹ Estos términos son una traducción de las palabras inglesas: *counseling time, awareness talk, the lesson itself, group meeting y reflection time* (Hellison, 2003b, p. 41).

día y de las actividades que se van a realizar. Durante este tiempo (no más de cinco minutos), el profesor comenta los diferentes Niveles o se revisan por medio de murales puestos en el gimnasio. Esta revisión constante ayuda a que los alumnos puedan reflexionar acerca de su comportamiento de manera cotidiana y de este modo traten de irse superando día a día.

- La sesión: es donde se emplea la mayor parte del tiempo ya que es el momento de desarrollar las diferentes actividades propuestas de acuerdo a los objetivos planteados. Como dice Hellison (1985), “si la meta es ser responsable, los estudiantes deben dedicar tiempo a practicar la responsabilidad” (p. 9).
- Encuentro de grupo: al final de la sesión, alumnos y profesor dedican un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos que han surgido durante la clase. Es importante dar la oportunidad para que los alumnos participen y se sientan con la libertad de expresar su punto de vista. Los *encuentros de grupo* son el marco ideal para resolver posibles conflictos, debatir sobre las normas de clase o para plantear expectativas.
- Tiempo de reflexión: para concluir la sesión, los estudiantes deben reflexionar acerca de cómo ha sido su comportamiento en clase. Normalmente esta reflexión se realiza de dos formas: por medio de diarios personales o por medio del dedo pulgar. Hellison utiliza esta última técnica del siguiente modo: si la actitud del alumno ha sido buena en relación al objetivo que se evalúa, el alumno muestra su pulgar hacia arriba; si ha sido regular lo muestra en posición horizontal y si necesita

mejorar en ese aspecto lo muestra con el pulgar indicando hacia abajo. Por ejemplo, el profesor pregunta: “¿Cómo ha sido tu participación y esfuerzo en la clase de hoy?” (Nivel II), los alumnos tienen que mostrar sus pulgares y de esta forma el profesor puede saber su opinión. Si por el contrario los alumnos escriben diarios, es necesario que el profesor se los lea y se los devuelva tras haber hecho algunos comentarios en los márgenes en relación a sus respuestas. Por medio de estas dos técnicas, el profesor puede saber, de primera mano, la opinión de los alumnos acerca de cómo ha sido su actitud en relación a cada uno de los Niveles en los que se ha trabajado durante la sesión.

2.2.3.2 Estrategias para poner en práctica los Niveles de Responsabilidad

Dado que cada Nivel tiene sus propios objetivos, a continuación se expondrá una lista de estrategias que pueden ayudar a desarrollarlos¹⁰:

- Cambiar las reglas (Nivel I): para fomentar la participación, se pueden cambiar las normas de un deporte de modo que, por ejemplo, todos los jugadores del mismo equipo deben tocar el balón antes lanzar a canasta/portería o dar al menos dos toques por equipo en voleibol. En

¹⁰ Se ha tratado de explicar cada estrategia con algún ejemplo práctico, aunque para más información y ejemplos resulta imprescindible consultar los trabajos publicados por Hellison en 1985 (pp. 33-153), 1995 (pp. 22-50) y 2003b (pp. 55-79).

última instancia se trata de cambiar o flexibilizar las normas para que los alumnos puedan mejorar sus habilidades motrices.

- Hacer equipos (Nivel I): cuando los alumnos tienen que hacer equipos normalmente dejan en sus elecciones los peores jugadores para el final, haciendo sentir a estos alumnos que “nadie les quiere”. Para evitar esta situación, Hellison propone elegir capitanes que tengan la responsabilidad de hacer los equipos de manera equilibrada y en donde todo el mundo esté de acuerdo en participar.
- Modificar la tarea (Nivel II): se trata de motivar a los alumnos para que participen dándoles opciones y desafiándoles para ver si son capaces de hacerlas. Por ejemplo, se les pueden plantear diferentes formas de hacer abdominales o se les puede retar para ver cuántos fondos de brazos pueden hacer en un minuto. De esta forma, se puede ir aumentando gradualmente la dificultad, pero siempre teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno, siendo él mismo el que se va marcando el ritmo.
- Redefinir el éxito (Nivel II): como dice Hellison (2003b), “Perder es una experiencia importante para todos nosotros, pero alimentarse constantemente a base de fallos no hace bien a nadie” (p. 63). Esto no significa que haya que evitar la competición, sino que en determinadas ocasiones se pueden dar opciones para que aquellos que quieran competir lo hagan, y los que no puedan seguir practicando por ellos mismos o con otros compañeros. Además, los alumnos deben de ser conscientes de que la mejora personal es una muestra de éxito.

- Escala de intensidad (Nivel II): se les plantea a los estudiantes que de manera personal se asignen un número entre el 10 (esfuerzo total) y el 0 (sin esfuerzo) en función del esfuerzo que piensan mostrar en una actividad concreta. De esta forma, se hacen grupos en función de la intensidad elegida para evitar conflictos con aquellos alumnos que no quieren intentarlo o les da igual. Además, luego se puede reflexionar sobre las implicaciones que tiene en un grupo que uno de los componentes no se esfuerce o el hecho de que haya ocasiones en las que uno no se siente motivado hasta que empieza a participar.
- Plan personal de trabajo (Nivel III): se trata de dar más poder de decisión a los alumnos, permitiéndoles realizar a ellos mismos su propio plan de trabajo con la ayuda del profesor. Este plan de trabajo ha de estar basado no sólo en los intereses sino también en sus necesidades. Es importante plantear una progresión en los objetivos a alcanzar y que éstos sean medibles, permitiendo al alumno trabajar de manera independiente y autónoma. Además, el profesor debe estar pendiente del progreso de los alumnos y hacerles partícipes del mismo. En las primeras fases de esta estrategia, el profesor puede elaborar una lista de tareas para que los alumnos la desarrollen durante una parte de la sesión.
- Objetivos de grupo (Nivel IV): se divide la clase en pequeños grupos teniendo que elaborar cada uno de ellos una lista de objetivos a conseguir durante una actividad (por ejemplo: número de saltos con la cuerda o veces que se golpea el balón de voleibol contra la pared). Así, cada

estudiante, en la medida de sus posibilidades, contribuye al objetivo común.

- Entrenamiento recíproco (Nivel IV)¹¹: dos alumnos están practicando la misma actividad, tomando de forma alternativa el rol de entrenador¹², para corregir los gestos del compañero.
- El rol del líder (Nivel IV): todos los alumnos deben sentir que pueden ser líderes durante una sesión independientemente del nivel de habilidad motriz que tengan. De esta forma, todos pueden dirigir una parte de la sesión como el calentamiento, o incluso una sesión completa, siempre en función de su nivel de responsabilidad. Se trata de dar la oportunidad para que muestren su capacidad de liderazgo, ocupándose especialmente de aquellos compañeros que más lo necesitan.
- Dar responsabilidades a alumnos de cursos superiores (Niveles IV y V): suele resultar una experiencia muy enriquecedora que alumnos más mayores colaboren con el profesor en las tareas de clase. De esta forma, tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para los más pequeños y adquieren un compromiso con la comunidad¹³.

¹¹ Adaptado de Mosston y Ashworth (1994).

¹² Hellison prefiere utilizar la palabra *entrenador* en vez de la de *profesor* para no crear un posible rechazo en los alumnos.

¹³ *Cross-age teaching* es el término inglés que se utiliza para denominar esta experiencia.

2.2.3.3 Estrategias para resolver situaciones conflictivas

Durante el desarrollo de una sesión pueden darse diversas situaciones de conflicto. Estas situaciones pueden estar relacionadas con problemas de disciplina a nivel individual o con conflictos en donde estén involucradas más personas e incluso toda la clase. Hellison propone una serie de estrategias encaminadas a solucionar estas situaciones (Hellison, 1985, 1995, 2003b):

Estrategias para resolver problemas individuales de disciplina:

- El ‘principio del acordeón’: se trata de reducir o aumentar el tiempo asignado para jugar un partido (o una actividad que les guste a los alumnos) en función del comportamiento que hayan tenido durante la sesión. La clave de esta estrategia está en individualizarla ya que no es justo penalizar a toda la clase por el mal comportamiento de unos pocos.
- Progresiva separación del grupo: esta estrategia está dirigida para aquellos alumnos que tienen una actitud especialmente conflictiva. En primer lugar darles la opción de que no participen, pudiéndose volver a reintegrar en la dinámica de la clase una vez que estén listos para poner en práctica en Nivel I. Si no son capaces de esto, el profesor puede negociar, por escrito, un plan personal con ellos para tratar de solucionar el problema. Si esto no funciona, ya sólo queda la opción de expulsar o enviar al alumno a que sea tratado por especialistas. Tal y como dice Hellison (2003b): “Algunos estudiantes deberían tener el derecho a salir de los programas que no funcionan para ellos y en los que su presencia reduce la eficacia del programa para los demás” (p. 88).

- Tiempo muerto: si durante la sesión ocurre algún conflicto importante, se puede parar la clase pidiendo un tiempo muerto. En ese momento alumnos y profesor se reúnen y tratan de solucionar dicho conflicto. Se trata de una estrategia similar a la del encuentro de grupo pero que se desarrolla durante la sesión y no al final de la misma.
- La ‘ley de la abuela’: Hellison utiliza este nombre en relación a la frase que dicen las abuelas de: “Tómame la sopa y podrás ir fuera a jugar” (Hellison, 1985, p. 56). Se les da la oportunidad a los alumnos de que jueguen a su actividad favorita (por ejemplo, fútbol), de forma que tienen que jugar, sin quejarse, a otra actividad propuesta previamente (por ejemplo, voleibol). Esta estrategia tiene el propósito de que los alumnos vayan experimentando nuevas actividades que a priori no son atractivas para ellos.
- Grupo dirigido por el profesor: dentro de una misma clase se pueden crear dos grupos de trabajo, uno para aquellos alumnos que presenten problemas de conducta o comportamiento y no sean capaces de trabajar por ellos mismos; y otro con los que tengan un buen grado de autonomía personal. Así, el primer grupo estará dirigido por el profesor y el otro trabajará de manera independiente. Un alumno del primer grupo puede pasar al segundo una vez que haya mostrado las capacidades necesarias para trabajar de manera autónoma y responsable.
- Cinco días ‘limpio’: una manera de valorar si un alumno está progresando en uno de los Niveles iniciales (I y II) es ver si es capaz de mostrar respeto y participación durante cinco (o más) días seguidos. De

esta forma, el alumno se gana el privilegio de poder empezar a desarrollar su plan personal de trabajo (Nivel III).

Estrategias para la resolución de conflictos:

- Los árbitros son ellos mismos: se trata de fomentar que los estudiantes tomen la responsabilidad para solucionar sus propios conflictos sin la necesidad de que haya un árbitro en el partido sobre el que delegar tal función. Tal y como dice Hellison (2003b): “Si me tengo que involucrar es que no estáis siendo responsables” (p. 89).
- Tribunal del deporte: consiste en que tres estudiantes son elegidos por toda la clase para tomar decisiones sobre aquellas disputas en las que el grupo no llega a un acuerdo.
- Banquillo de diálogo: si surge un conflicto entre dos alumnos, se dirigen a un sitio específico en el gimnasio donde tienen que dialogar para tratar de solucionarlo. Si no pueden, el profesor puede ayudar pero no debería actuar como árbitro ya que eso les quitaría a los alumnos la responsabilidad de solucionar sus propios problemas.
- Plan de emergencia: previamente a una actividad, se puede elaborar con los alumnos un plan de emergencia en el caso de que surja algún conflicto durante el juego y no se llegue a ningún acuerdo. Por ejemplo, se puede lanzar una moneda y decidir la solución a cara o cruz.
- Elaborar nuevas normas: todos los estudiantes saben perfectamente cómo les gusta que les traten. De esta forma, se les puede pedir que elaboren ellos mismos una serie de normas para el resto de la clase y que todos

deberían respetar. Si éstas no funcionan, tienen que rehacerlas hasta que sean efectivas.

2.3 Investigaciones precedentes basadas en el Modelo de Responsabilidad

A lo largo de este apartado, se desarrollará una extensa revisión bibliográfica de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad que se han implementado tanto en los Estados Unidos como aquellos que se han desarrollado en España. En el caso de Italia, no se ha encontrado ninguna publicación que haga referencia a la utilización del Modelo de Responsabilidad en intervenciones en el ámbito deportivo, por lo que no se ha incluido ninguna referencia en esta sección.

2.3.1 Estudios realizados en los Estados Unidos

Estados Unidos es el lugar en donde se han realizado la mayor parte de investigaciones relacionadas con el Modelo de Responsabilidad. Numerosas universidades de este país han desarrollado programas físico-deportivos basados en este Modelo. Entre estas universidades destacan: *University of Illinois* en Chicago, *California State University* en Los Ángeles, *University of Northern Colorado* en Greeley, *University of North Carolina* en Greensboro y *University of Denver*.

Profesores de estas seis universidades formaron una asociación llamada *Urban Youth Leader Partnership*, centrada en la promoción de programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad. Estos programas estaban dirigidos específicamente para los jóvenes de las áreas más deprimidas social y económicamente

de las ciudades, buscando unir lazos entre la Universidad y las necesidades sociales del entorno en el que éstas se encuentran. En el 2000 publicaron de manera conjunta un libro titulado: *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (Hellison et al., 2000), que es un referente indispensable para todos aquellos que quieran profundizar más acerca de cómo trabajar en valores con jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. En este libro aparecen descritos varios de los programas que estos investigadores han desarrollado a lo largo de los últimos años.

Dada la gran variedad de los programas revisados y para facilitar su estudio, se han establecido una serie de factores comunes a todos ellos para poder clasificarlos. Estos factores son: perfil de los participantes, duración del programa, contenidos utilizados, lugares en donde se han desarrollado, metodología de investigación empleada y resultados obtenidos.

2.3.1.1 Perfil de los participantes

La mayoría de los participantes en programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad provienen de minorías raciales como la afroamericana (Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001) o la Latina (Cutforth, 1997, 2000; Kallusky, 2000a; Lifka, 1990). Por otro lado, otros programas se han centrado en el trabajo con aquellos estudiantes que presentaban problemas de conducta, comportamiento y baja motivación hacia el entorno educativo (DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000a; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001). En general, se trata de jóvenes que normalmente provienen de áreas socialmente deprimidas con altos índices

de violencia, alcoholismo, consumo de drogas y analfabetismo (Hellison, 1993; Hellison y Georgiadis, 1992a; Hellison et al., 1996).

Dadas las características de esta población, Hellison (2000b) puntualiza que un criterio clave para el éxito de los programas basados en el Modelo de Responsabilidad es mantener el número de participantes reducido, es decir, no más de 20 estudiantes. En general, los estudios desarrollados con este Modelo mantienen esta premisa (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Hellison y Wright, 2003; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001), siendo únicamente el estudio de Kallusky (2000a) el que sobrepasa este número con un total de 32 participantes.

En relación a la edad, la mayoría de los estudios desarrollados con el Modelo de Responsabilidad están centrados en alumnos de educación primaria (6 a 10 años) y grado medio (11 a 13 años)¹⁴ (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Hellison, 1993; Lifka, 1990; Martinek et al., 2001). Para alumnos de grado superior (14 a 17 años), los programas son más bien escasos (Georgiadis, 1990; Kallusky, 2000a). Sin embargo, hay programas físico-deportivos que combinan varias edades como medio para favorecer experiencias de liderazgo a los participantes de mayor edad (Cutforth, 2000; Cutforth y Parker, 1996; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001).

¹⁴ Los grados educativos mencionados hacen referencia al sistema educativo norteamericano ya que es en este país en dónde se han desarrollado todas estas investigaciones.

2.3.1.2 Duración

Una de las características básicas de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad consiste en involucrar a los participantes en proyectos de más de un año de duración (Cutforth, 2000; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001). Sin embargo, la mayoría de los programas se han desarrollado durante un corto espacio de tiempo que oscila entre las 5-6 semanas (Compagnone, 1995; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989), cuatro meses (Kallusky, 2000a), o un semestre (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Martinek et al., 2001). Por otro lado, la duración de las sesiones en estos programas fue de una hora.

2.3.1.3 Actividad física o deportes utilizados

Muchos de los programas han utilizado un único deporte, como por ejemplo el baloncesto (Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001). Esto se debe al entorno social en donde el programa fue llevado a cabo y la naturaleza del mismo (el baloncesto es un deporte de equipo).

Por otro lado, otros programas han utilizado una mezcla de diferentes actividades físicas y deportes. Por ejemplo, Kallusky (2000a) utilizó baloncesto, levantamiento de pesas, artes marciales y actividades cooperativas en su estudio. Esto se debió a los requisitos para desarrollar las clases de Educación Física, dado que utilizar un único contenido no resulta suficiente para alcanzar los objetivos de esta asignatura. Sin embargo, otros programas de actividades extraescolares han utilizado una mezcla de diferentes deportes como baloncesto, tenis, *lacrosse*, fútbol y esgrima (Martinek et al., 2001). También, en los estudios de Lifka (1990) o DeBusk y Hellison (1989) se

emplearon actividades de mantenimiento físico y otros deportes más reglados como el voleibol.

De esta forma, resulta importante crear un equilibrio entre los deportes más populares y arraigados dentro de determinados colectivos (i.e., fútbol, baloncesto, etc.) y aquellos otros deportes y actividades físicas que aportan nuevas y excitantes experiencias para los jóvenes, como por ejemplo las actividades en la naturaleza o los juegos cooperativos (Schilling, 2001).

Como ya se ha apuntado anteriormente, el propósito de los programas basados en el Modelo de Responsabilidad no es el desarrollo de las habilidades físicas. El principal propósito de estos programas es el desarrollar la responsabilidad, tanto en su dimensión personal como social (Hellison, 2003a; Hellison et al., 2000). Por esta razón, la actividad física o deportes utilizados no son un dato relevante ya que son simples medios para trabajar en valores.

2.3.1.4 Escenarios

Aunque algunos estudios basados en el Modelo de Responsabilidad han sido desarrollados dentro del contexto formalizado de las clases de Educación Física (Compagnone, 1995; DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000a), la mayoría de las investigaciones emplearon este modelo en programas extraescolares. Estos programas fueron llevados a cabo por centros comunitarios, agencias de juventud, clubes, etc. En concreto, se utilizaron instalaciones escolares (Cutforth, 1997; Hellison, 1993; Kahne et al., 2001; Martinek et al., 2001), la Universidad (Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001), o pisos de acogida para jóvenes (Georgiadis, 1990).

Hellison (1993), es un ferviente defensor de este tipo de programas extraescolares debido a que:

- Permiten restringir el número de participantes en base a las características del programa y los medios del mismo.
- Son voluntarios.
- Existe libertad a la hora de planificar horarios y posibilidad de crear sus propias normas.
- Proporcionan un lugar seguro alejado de la calle donde los jóvenes pueden ir después de acabar la escuela.

2.3.1.5 Metodología de investigación

Dada la naturaleza del Modelo de Responsabilidad, el principal propósito de estos programas es el de desarrollar la responsabilidad personal y social de sus participantes. De esta forma, y dada la naturaleza del objeto a estudio, la metodología cualitativa ha sido la más empleada en la mayoría de los casos (DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2004; Kallusky, 2000a; Schilling, 2001), o en combinación con otras técnicas cuantitativas (Collingwood, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Kahne et al., 2001; Martinek et al., 2001).

Concretamente, el estudio de casos ha sido el método empleado en la mayoría de las investigaciones que han utilizado el Modelo de Responsabilidad. De hecho, según la revisión bibliográfica hecha por Hellison y Walsh (2002) sobre programas basados en este modelo, 21 de los 26 programas evaluados estaban enmarcados dentro de este método de investigación cualitativa.

2.3.1.6 Resultados

Siguiendo las directrices de Hellison y Walsh (2002), los resultados obtenidos concernientes al impacto que tuvieron los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad en los participantes fueron:

- Evidentes mejoras en el autocontrol de los jóvenes, en relación al respeto por el material, compañeros, instalaciones, autoridad, normas, etc. (DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Kahne et al., 2001; Kallusky, 2000a; Lifka, 1990; Schilling, 2001).
- La participación y el esfuerzo, medidos a través del tiempo de implicación en la tarea, mejoraron en los estudios de Compagnone (1995), Lifka (1990) y Schilling (2001). Adicionalmente, el Nivel IV (ayudar a los demás) mejoró en la investigación de Schilling (2001).
- Desarrollo en el plano cognitivo debido a que los participantes aprendieron los principios básicos del Modelo de Responsabilidad y fueron capaces de reconocer los diferentes Niveles de Responsabilidad (Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Lifka, 1990; Masser, 1990).
- En relación al Nivel III (autonomía personal), se encontraron mejoras significativas a la hora de trabajar de forma independiente y en establecer metas específicas (Georgiadis, 1990; Lifka, 1990).
- El trabajo en equipo y la cooperación son importantes valores para favorecer el desarrollo de la responsabilidad social. En el estudio de Georgiadis (1990), se halló que los participantes mejoraron su habilidad para trabajar en equipo.

- En relación a otras habilidades sociales, los estudios de Cutforth (1997), Kallusky (2000a) y Lifka (1990), mostraron evidencias consistentes de mejora en las técnicas de comunicación y en las relaciones interpersonales de los participantes. Además, se encontraron mejoras en el sentido de responsabilidad tanto personal como social de los participantes en los estudios de Compagnone (1995) y Kallusky (2000a).

Por último, destacar que otros estudios mostraron mejoras significativas en relación al Nivel V, esto es, transferir los objetivos del Modelo de Responsabilidad a la vida cotidiana fuera del gimnasio. Por ejemplo, los profesores de aula encontraron un mejor comportamiento en los alumnos y descendió el número de expulsiones y abandonos (Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Lifka, 1990; Martinek et al., 2001).

2.3.2 Estudios realizados en España

En cuanto a los estudios basados en el Modelo de Responsabilidad que se han llevado a cabo en España cabe decir que todavía son escasos y de muy reciente publicación. El primero de ellos fue llevado a cabo por Jiménez Martín (2000), que desde la Universidad Politécnica de Madrid desarrolló una tesis doctoral que abrió el camino en el conocimiento del trabajo de Hellison a través del desarrollo de un modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte. Fruto de este trabajo fueron los posteriores artículos publicados junto con Javier Durán, director de esta tesis doctoral (Jiménez Martín y Durán, 2004, 2005).

Otra tesis doctoral fundamentada en el Modelo de Responsabilidad fue realizada por Vizcarra (2003) en la Universidad del País Vasco. En esta ocasión se trata del análisis de una experiencia de formación permanente llevada a cabo con entrenadores y técnicos deportivos para desarrollar un programa de habilidades sociales en el deporte escolar. El objetivo de este estudio fue el de mejorar las habilidades sociales de los escolares y de sus entrenadores a través de un programa orientado hacia el esfuerzo y la mejora personal, trabajando las habilidades sociales básicas para conseguir unas relaciones interpersonales positivas y satisfactorias que permitieran trabajar en un clima de tranquilidad y de confianza.

Por otro lado, resulta esencial referirnos al trabajo realizado por Amparo Escartí y todo su equipo en la Universidad de Valencia. Desde allí, y a partir del año 2000 han desarrollado de manera ininterrumpida varias investigaciones que tienen como base el Modelo de Responsabilidad (Escartí et al., 2006; Escartí, Pascual, Gutiérrez, Marín y Tarín, 2007; Marín, Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005). La culminación de todo este trabajo se da en el libro: *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (Escartí et al., 2005), que supone el primer libro escrito en castellano que desarrolla de manera detallada el Modelo de Responsabilidad creado por Don Hellison.

Un estudio interesante resulta el trabajo realizado por Cecchini, Montero y Peña (2003) desde la Universidad de Oviedo. Si bien esta investigación no se centra específicamente en el trabajo con jóvenes socialmente desfavorecidos, sí que plantea un ejemplo práctico de cómo desarrollando una unidad didáctica de fútbol-sala basada en el Modelo de Responsabilidad se pueden generar cambios positivos en las opiniones y

conductas relacionadas con el juego limpio y el autocontrol en los alumnos participantes.

Por último, cabe destacar el trabajo realizado por Ruiz Pérez desde la Universidad de Castilla La-Mancha en Toledo. En los últimos años, este autor ha tratado de dar a conocer el trabajo realizado por Tom Martinek en la *University of North Carolina* en Greensboro a través de un programa deportivo desarrollado con jóvenes socialmente desfavorecidos llamado *Project Effort* (Proyecto Esfuerzo) y que está fundamentado en el Modelo de Responsabilidad (Martinek y Ruiz Pérez, 2005; Ruiz Pérez et al., 2006). Este programa ya ha sido analizado en otras ocasiones (Martinek et al., 1999; Martinek y Schilling, 2003; Schilling, 2001; Schilling, Martinek y Carson, 2007) pero no había literatura en castellano al respecto.

2.4 Sumario

Hoy en día, el número de jóvenes que se encuentran en situaciones de injusticia social es preocupantemente elevado. Estos jóvenes, denominados como socialmente desfavorecidos, no reciben suficiente apoyo ni oportunidades, viviendo una situación en la que sus opciones son limitadas. Además, algunos estudios muestran que ser ‘desfavorecido’ está fuertemente relacionado con actividades de riesgo (drogas, alcoholismo, delincuencia), y muchos casos discriminación racial. Los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad están especialmente centrados en esta población, teniendo como propósito el utilizar la actividad física y el deporte como medio para el desarrollo de habilidades sociales y personales que les puedan ser de utilidad en su vida adulta.

Por otro lado, y tras la revisión bibliográfica de los programas deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad, se han encontrado ciertas características comunes a todos ellos. Estas características son: el perfil de los participantes, la duración de los programas, los contenidos utilizados, los lugares y la metodología empleada en su estudio. La mayoría de los programas revisados están dirigidos a jóvenes socialmente desfavorecidos, centrándose especialmente en alumnos de primaria. Además, estos programas se desarrollan principalmente en un contexto extraescolar de no más de veinte participantes. Esta preferencia por desarrollar los programas en un entorno extraescolares debe a que se puede controlar más fácilmente tanto el número de participantes, como el horario, así como los contenidos y las normas; creando de esta forma un espacio seguro en donde los jóvenes pueden ir después de la escuela. En relación con los contenidos, la mayoría de los programas se centran en una sola actividad (principalmente baloncesto). Por otro lado, un compromiso a largo plazo parece ser un factor clave para el correcto desarrollo de un programa deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad.

En referencia a la metodología de investigación utilizada, la gran mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo con este Modelo han sido cualitativas, y sólo unas pocas combinaron métodos cualitativos y cuantitativos. El resultado de estas investigaciones indica que el Modelo de Responsabilidad desarrolla positivamente aspectos de la responsabilidad personal y social tales como el respeto, el autocontrol, la participación, el esfuerzo, la autonomía y la cooperación; llegándose incluso en algunos casos a aumentar la asistencia a la escuela y disminuir el número de abandonos. Finalmente, estos programas también favorecieron el desarrollo de estos jóvenes “fuera del gimnasio”.

Tal y como se ha señalado con anterioridad, no hay suficientes investigaciones que hayan estudiado el impacto de programas deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad sobre las actitudes y comportamientos de jóvenes socialmente desfavorecidos. Por esta razón, tienen que ser desarrolladas más investigaciones centradas en este importante aspecto. La comunidad científica tiene que tener un mayor compromiso a la hora de comprometerse en estudio de determinados problemas sociales, poniendo a disposición de los investigadores más recursos que mejoren la calidad y cantidad de las investigaciones que puedan conducir a un mejor entendimiento de cómo combatir más eficientemente las circunstancias que cada día afrontan estos jóvenes.

Esta investigación es un intento de contribuir a aumentar y mejorar el material publicado en relación a los programas deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad y conocer más acerca del impacto que tienen estos programas en los jóvenes socialmente desfavorecidos que participan en ellos.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

El propósito de esta investigación es valorar el impacto de un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en alumnos socialmente desfavorecidos de educación secundaria procedentes de tres entornos educativos de características similares situados en Getafe (España), L'Aquila (Italia) y Los Ángeles (Estados Unidos). El programa se desarrolló durante diez semanas y los estudiantes participaron dos veces por semana en sesiones de cincuenta minutos de duración, siendo el investigador principal el único profesor durante toda la intervención.

3.1 Diseño de la investigación

Para la realización de este estudio se ha empleado exclusivamente la metodología cualitativa, dada la naturaleza de la investigación y el propósito que se persigue. Como se ha expuesto anteriormente, la mayoría de los estudios previos que han analizado programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad han utilizado únicamente este tipo de metodología (DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000, 2004; Kallusky, 1991, 2000a; Schilling, 2001; Suomi, Collier y Brown, 2003), o en combinación de técnicas cuantitativas (Collingwood, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; Hellison y Wright, 2003; Kahne et al., 2001; Martinek et al., 1999; Martinek et al., 2001). De esta forma, la metodología cualitativa se presenta como una metodología adecuada y contrastada para, como pretende la presente investigación, estudiar el impacto que tiene un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en los alumnos que han participado en él. Además, Hellison y Walsh

(2002) destacan que este tipo de metodología es especialmente apropiada a la hora de analizar este tipo de programas.

Autores como Corbetta (1999), Denzin y Lincoln (2003, 2005), Guba (1989), Locke (1989), Pérez Serrano (1994b), Strauss y Corbin (1998), o Taylor y Bogdan (1987), exponen que la metodología cualitativa presenta características propias y específicas que la diferencian de la metodología positivista¹⁵. A continuación, se expondrán esas características y la manera en la que esta investigación se ha adaptado a cada una de ellas.

En primer lugar, el principal objetivo de la investigación cualitativa es tratar de comprender un fenómeno concreto (Denzin y Lincoln, 1998). A contrario que la metodología cuantitativa, la investigación cualitativa no tiene como objetivo buscar relaciones entre variables o probar hipótesis (Pérez Serrano, 1994b). El objetivo más importante, en palabras de López López (2002), es “comprender una realidad, llegando a descubrir las motivaciones e intenciones de las acciones de los sujetos cuando actúan” (p. 573). En el presente estudio, el propósito es valorar el impacto que tiene un programa físico-deportivo de diez semanas de duración sobre las actitudes y comportamientos de sus participantes.

La investigación cualitativa es naturalista, es decir, las investigaciones se realizan en el entorno natural o cotidiano en donde interactúan los participantes (Locke,

¹⁵ Los investigadores cuantitativos también reciben este nombre ya que se basan en la teoría positivista del conocimiento que surge durante el siglo XIX con autores como Comte o Durkheim (Pérez Serrano, 1994b).

1989). Por tanto, esta metodología surge de una reflexión en y desde la práctica. Los participantes en esta investigación realizaron todas las actividades en las instalaciones deportivas sus escuelas, sin que fuera necesario desplazarse fuera de su entorno más cercano.

Los datos, en este tipo de investigaciones, se obtienen de descripciones de situaciones y de las palabras de los propios participantes en lugar de números o porcentajes (Libarkin y Kurdziel, 2002). Tal y como será descrito posteriormente en el apartado de recogida de datos, las fuentes de información utilizadas en este estudio han sido: diarios, cuestionarios, notas de campo y entrevistas.

En la investigación cualitativa, el investigador es una pieza clave tanto como fuente de recogida de información como de instrumento de análisis (Taylor y Bogdan, 1987). Durante la investigación, el investigador debe estar involucrado en el objeto de estudio para de esta forma poder tener un mejor conocimiento de la realidad que está investigando. Tal y como Smith (1987) señala, el investigador debe involucrarse en el entorno natural de los sujetos que observa y “estudiar de primera mano y durante un tiempo prolongado el objeto de interés y las características contextuales que influyen en él” (p. 175). Durante las 10 semanas que duraron cada una de las intervenciones, el investigador principal asumió el rol de observador-participante (Adler y Adler, 1998) y se involucró en todo el proceso de la investigación, es decir, desarrollo del programa, recogida de datos y análisis de los mismos.

El punto de vista de los participantes es esencial. Sus opiniones y pensamientos son indispensables en cualquier investigación cualitativa porque pueden ayudar al investigador a comprender en profundidad el fenómeno que está estudiando (Taylor y

Bogdan, 1987). El investigador necesita comprender la motivación de los participantes y ganarse su confianza para de este modo conocer de primera mano lo que está ocurriendo. Como se ha mostrado en la revisión bibliográfica, 10 semanas es un tiempo suficiente para crear un ambiente donde el investigador y participantes se sientan cómodos y en confianza.

De esta forma, y tras repasar cuáles son las principales características de la metodología cualitativa, se puede afirmar que la presente investigación cumple con estos requisitos y se adapta perfectamente a sus necesidades. Además, hay que tener en cuenta que, en última instancia, es el tipo de pregunta de investigación la que define la utilización de un tipo de metodología u otro (Strauss y Corbin, 1998).

3.1.1 El estudio múltiple de casos como enfoque metodológico

El estudio múltiple de casos es un método cualitativo de investigación cuyo objetivo es el de conocer mejor una realidad por medio de una comparación entre diferentes casos individuales (Stake, 2006). De esta forma, el estudio múltiple de casos consiste en el estudio de varios casos de manera independiente¹⁶ utilizando los resultados obtenidos para obtener un mayor conocimiento del propio objeto de estudio y no para generalizar los resultados a otras poblaciones (Yin, 1994). En el caso concreto de esta investigación, la realidad a estudio es el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad que se ha desarrollado en tres escenarios diferentes. Si bien

¹⁶Stake, (2006) recomienda no más de 10 casos.

todos los escenarios comparten características similares, cada uno de ellos constituye un caso único que necesita ser analizado de manera individual.

Un estudio de casos puede realizarse mediante un diseño único o múltiple (Tellis, 1997). Dado que en la presente investigación se ha utilizado el estudio múltiple de casos como diseño metodológico, y antes de abordar las características propias de este enfoque, es necesario exponer en qué consiste el estudio de un caso único.

3.1.1.1 El estudio de un caso único

El estudio de casos es un método utilizado dentro de la investigación cualitativa que nació en la Universidad de Harvard de la mano de Malvin T. Copeland a principios del siglo XX (Pérez Serrano, 1994b). En palabras de Tellis (1997), el estudio de casos es uno de los métodos más utilizados dentro de la investigación cualitativa pues satisface los tres principios fundamentales de esta metodología: describir, comprender y explicar.

En concreto, el estudio de casos se puede definir como:

Un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. Un caso puede seleccionarse por ser intrínsecamente interesante y lo estudiamos para obtener la máxima comprensión del fenómeno (Pérez Serrano, 1994b, p. 80).

A este método también se le conoce como ‘estudio de un caso’ (Alvira, 1986) o ‘estudio de caso único’ (Vázquez Gómez, 2002a), por tener como muestra a una

persona o a una unidad social como universo de investigación y observación ($N = 1$) sin tomar un grupo de control equivalente. En el presente estudio, los casos analizados fueron cada uno de los escenarios en donde se desarrolló el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad. Esta investigación se adapta a los cánones establecidos por la metodología del estudio de casos. Esto implica que cada intervención es analizada en su conjunto (participantes y actividades desarrolladas) sin tomar como referencia a un grupo de control, siendo los resultados obtenidos en cada escenario los que aporten credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad a la investigación (Guba, 1989).

Desde la perspectiva de la investigación educativa (en donde se enmarca este estudio), y siguiendo lo expuesto por Pérez Serrano (1994b) a partir del trabajo de Martínez Bonafé se pueden destacar las siguientes dimensiones del diseño de estudio de casos:

- Normalmente, los estudios se realizan a nivel 'micro' (escuelas o aulas), tratando de comprender y analizar las interacciones que se producen en su interior. Esto no significa que se pierda la perspectiva de aspectos más amplios relacionados con la estructura de la sociedad o el sistema educativo en su conjunto.
- Tiene una concepción humanista de la educación, en donde se reconoce la complejidad y diversidad del fenómeno educativo, focalizándose en aspectos prácticos y de comunicación de los participantes.
- Se centra en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los

participantes, así como la relación entre el investigador, los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga.

El estudio de casos es particularmente efectivo cuando se utiliza para estudiar situaciones concretas que van evolucionando y cambiando a lo largo del tiempo. Este método facilita la comprensión profunda de una realidad que es singular e irrepetible, atendiendo a la sutileza y complejidad del caso (Vázquez Gómez, 2002b). Quizás ésta sea una de las principales razones por las que muchas de las investigaciones que han estudiado el Modelo de Responsabilidad se han hecho a través del estudio de casos. Hellison y Walsh (2002) descubrieron que 21 de los 26 estudios que analizaron programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad habían utilizado el estudio de casos como diseño metodológico. Estos investigadores, junto con DeBusk y Hellison (1989), señalan que la preferencia por este método se debe a las siguientes consideraciones:

- En los entornos en donde se desarrollan este tipo de programas aparecen numerosos condicionantes que dificultan, en gran medida, el control de cada una de las variables. Los estudios experimentales han tenido dificultad para aislar estas variables, siendo por esta razón más efectivo analizar el programa como un ‘caso único’. En el presente estudio, al tratarse de un entorno educativo, resultaba muy difícil controlar todas las variables que podían aparecer, tales como aspectos climatológicos (no se disponía de gimnasio en todos los escenarios) o de asistencia (posibles enfermedades, e incluso que algunos estudiantes tuvieran otras responsabilidades como trabajo o familia).

- El estudio de casos otorga igual consideración al proceso y a los resultados. De esta forma, preguntas de investigación como: “¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes de los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?” o “¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de las 10 semanas de intervención?” pueden ser contestadas a través de este método.
- El utilizar diferentes fuentes de información es muy útil porque favorece un conocimiento más completo de la evolución en el proceso de aspectos tan complejos como el respeto, la participación, el esfuerzo, la autonomía personal, la ayuda a los demás, el liderazgo y la transferencia fuera del programa. En la presente investigación, las fuentes de información utilizadas fueron: entrevistas, diarios, notas de campo y cuestionarios. Se dará información más detallada al respecto en el apartado de recogida de datos (ver p. 113).
- Durante el desarrollo de la investigación pueden surgir datos imprevistos que demanden un análisis más a fondo. Dada la flexibilidad que plantea este método, el estudio de casos permite tanto la modificación de las preguntas de investigación como del diseño de la propia investigación.

De esta forma, en la presente investigación se ha realizado un estudio de casos de cada uno de los escenarios en donde se ha desarrollado el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad. Los resultados de estos estudios de casos serán expuestos de manera individual en el capítulo 4, reservando el capítulo 5 para el desarrollar el estudio múltiple de casos.

3.1.1.2 El estudio múltiple de casos

El estudio múltiple de casos surge como método de investigación para dotar de una mayor consistencia a los resultados obtenidos mediante el estudio de un caso único y así conocer más en profundidad el objeto de estudio (Strauss y Corbin, 1998). Tal y como señala Stake (2006): “Una razón importante para realizar un estudio múltiple de casos es examinar cómo el programa o el fenómeno responde en diferentes contextos” (p. 23).

Dado que el estudio múltiple de casos es una compilación de casos individuales, una de las premisas fundamentales para desarrollar este método es que los casos que se comparen deben compartir unas características similares (Strauss y Corbin, 1998). Por lo tanto, a la hora de diseñar la investigación se ha de tener en cuenta esta circunstancia condicionando, en cierta manera, la elección de los distintos escenarios de intervención y controlando, en la medida de lo posible, las características de los participantes (Stake, 2006). Además, los instrumentos de recogida de información y la forma de tratar estos datos deben ser los mismos a lo largo de todo el proceso (Tellis, 1997).

En el caso concreto de esta investigación, y para facilitar la posterior comparación, los tres casos analizados compartían las siguientes similitudes:

- Los tres centros educativos en donde se realizó la intervención tienen características similares, pudiendo ser denominados como ‘Escuelas de segunda oportunidad’ (Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular, 1998).

- La edad de los participantes estaba comprendida entre los 15 y los 19 años (alumnos de educación secundaria).
- Estos estudiantes podían ser denominados como ‘jóvenes socialmente desfavorecidos’ que presentaban baja motivación hacia el entorno educativo y, en algunos casos, problemas de conducta y comportamiento.
- La mayoría de los participantes tenían una situación socio-económica similar al pertenecer a familias de clase social baja o media-baja.
- El programa físico-deportivo desarrollado fue el mismo en cuanto a objetivos, contenidos, número de sesiones y metodología utilizada.
- Los instrumentos para recogida de la información siempre fueron los mismos en las tres intervenciones: entrevistas, notas de campo, diarios y cuestionarios.
- Fue el mismo investigador (el responsable de esta investigación) el que recogió los datos y desarrolló el programa en los tres escenarios.

En el análisis de los programas basados en el Modelo de Responsabilidad que realizaron Hellison y Walsh (2002), se encontró que cada caso tenía una serie de características tales como: tipo de participantes, duración, contexto o contenidos utilizados. Si estos programas son estudiados de manera separada es más fácil y eficaz realizar sucesivas comparaciones entre los distintos casos y por tanto dotar de una mayor credibilidad a los datos obtenidos que simplemente utilizando un caso único. Por

esta razón, tal y como señala Tellis (1997), son numerosos los programas desarrollados con jóvenes los que han utilizado esta metodología¹⁷.

Finalmente, es importante recordar que el principal objetivo de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad es favorecer el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los jóvenes socialmente desfavorecidos. De esta forma, tal y como señala Bain (1989), el objetivo de la investigación “no es simplemente describir el mundo, sino cambiarlo” (p. 22). Los investigadores que han utilizado el estudio de casos para analizar los programas basados en el Modelo de Responsabilidad no son sólo observadores privilegiados sino que también toman parte activa en el proceso de intervención con los jóvenes. Ésta es la razón por la que el investigador principal de este estudio asumió el rol de observador participante (Adler y Adler, 1998) durante las tres intervenciones, estando envuelto en todo el proceso de la investigación, incluido el desarrollo del programa, recogida de datos y análisis de los mismos.

3.2 Escenarios de la investigación

Dado que la investigación se ha desarrollado en tres países distintos, las peculiaridades de cada escuela están relacionadas con el sistema educativo en el que se encuadran. Sin embargo, las tres escuelas comparten una característica esencial que hace posible la comparación: son centros de educación secundaria en los que se ofrecen

¹⁷ Uno de los ejemplos más interesantes lo encontramos en el trabajo realizado por Hirsch (2005), quien realiza un estudio múltiple de casos entre seis programas extraescolares dirigidos a jóvenes socialmente desfavorecidos durante cuatro años.

programas educativos alternativos para aquellos alumnos que no quieran (o no puedan) seguir con los estudios normalizados para la obtención del título de Graduado Escolar en una escuela regular. Son las llamadas ‘Escuelas de Segunda Oportunidad’ (Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular, 1998).

A continuación se expondrán los tres lugares en donde se ha desarrollado esta investigación atendiendo a los siguientes aspectos:

- Explicación, en líneas generales, del sistema educativo del país donde se encuentra cada escuela, en concreto de los aspectos relacionados con la educación secundaria obligatoria.
- Situación de la Educación Física dentro del currículum.
- Lugar de emplazamiento y características generales de la escuela.
- Perfil del alumnado.
- Profesorado encargado de las actividades deportivas.
- Instalaciones y material deportivo.

3.2.1 Grupo de Garantía Social del Instituto de Educación Secundaria ‘Cauces’ (España)

En España la educación es obligatoria hasta los 16 años, edad a la que se obtiene el título de Graduado Escolar después de haber cursado durante 4 años (de los 12 a los 16 años) la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una vez cumplida esta edad, los alumnos pueden elegir entre continuar estudiando o incorporarse al mundo laboral.

La Garantía Social es un programa de formación para jóvenes sin cualificación profesional, destinado a mejorar su formación general y a capacitarles para realizar

determinados oficios, trabajos y perfiles profesionales. Su finalidad es facilitar la inserción laboral o la reinserción educativa de los jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no posean ni el título de Graduado Escolar ni alguna titulación de Formación Profesional.

De esta forma, la Garantía Social ofrece la oportunidad de obtener una certificación que permite incorporarse al mundo laboral o bien acceder, tras una prueba de acceso, a ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional. La duración de los programas está entre las 720 horas (seis meses) y las 1.800 horas (dieciocho meses) de formación, de acuerdo con lo que se establezca para cada modalidad. Las modalidades profesionales varían desde las relacionadas con la administración, el comercio o la hostelería, hasta las relacionadas con la electricidad o la mecánica.

Dentro del currículum que se imparte en los programas de Garantía Social no se encuentra reflejada la Educación Física. De esta forma, las llamadas Actividades Complementarias (2-3 horas semanales) son el único momento en el que se realizan actividades deportivas y culturales con el fin de adquirir hábitos positivos en relación con el disfrute del ocio y del tiempo libre.

El Instituto de Educación Secundaria (IES) ‘Cauces’ está situado en la localidad de Getafe, una de las ciudades más pobladas e industrializadas del área metropolitana del sur de Madrid.

En el momento de realizar esta investigación, el IES ‘Cauces’ tenía 800 alumnos repartidos en 19 Grupos desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachillerato. Adicionalmente contaba con 20 grupos de Formación Profesional de grado medio y superior

especializados en automoción, gestión administrativa y producción por mecanizado. Además había tres grupos de Garantía Social correspondientes a cada una de estas modalidades profesionales. En concreto esta investigación se realizó con los 14 alumnos del grupo de Garantía Social de automoción.

El perfil del alumnado que estaba matriculado en el grupo de Garantía Social de automoción era el siguiente:

- Sus edades estaban comprendidas entre los 16 y los 18 años.
- Once alumnos eran españoles (79 %) y tres de otras nacionalidades (21 %), en concreto búlgara, filipina y guineana.
- La principal razón por la que estos alumnos estudiaban Garantía Social era porque no habían podido completar con éxito los estudios de la ESO y de esta forma podían seguir estudiando y acceder al grado medio de Formación Profesional.

El IES ‘Cauces’ contaba con dos profesores de Educación Física, aunque sus tareas docentes estaban centradas en los cursos de la ESO y 1º Bachillerato donde la Educación Física es obligatoria. De este modo, el tutor de cada grupo de Garantía Social es el encargado de organizar el contenido de las Actividades Complementarias.

Las instalaciones deportivas con las que cuenta el IES ‘Cauces’ son: un gimnasio cubierto y dos pistas exteriores, una de baloncesto y otra multiusos con dos porterías y dos canastas. Todas estas instalaciones fueron utilizadas durante la investigación. Así mismo, este centro disponía del suficiente material deportivo para desarrollar la práctica totalidad de los contenidos propuestos en el programa.

3.2.2 Centro di Formazione Professionale ‘Nuova Fontana’ (Italia)

El sistema educativo italiano prevé que para poder obtener el título de Graduado Escolar (*Maturità*) se ha de estudiar durante 5 años (de los 14 a los 18 años) en una escuela de educación secundaria (*Liceo*). Hay diferentes tipos de Liceo en función de cada especialidad, tras los cuáles se puede elegir entre continuar la enseñanza universitaria/superior o incorporarse al ámbito laboral. Los Liceos pueden ser: artísticos, de ciencias humanas, científicos, clásicos, económicos, lingüísticos, musicales, psicopedagógicos y tecnológicos.

La Formación Profesional (*Formazione Professionale*) tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional. A ella pueden acceder tanto los alumnos que quieran enfocar su formación hacia el aprendizaje de un oficio como a aquellos alumnos que no hayan alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria en el Liceo y quieran cambiar de estudios. Hay que tener en cuenta que en Italia la educación es obligatoria hasta los 18 años y por tanto todos los alumnos menores de edad tienen que estar escolarizados.

Los programas de Formación Profesional tienen una duración de 3 o 5 años (según el nivel de titulación) tras los cuales se obtiene el diploma que permite trabajar como técnico profesional según la especialidad escogida. Entre las especialidades que se ofertan están las relacionadas con la administración, agricultura, electrónica, mecánica y textil, entre otras.

La Educación Física no viene contemplada como parte del currículum de los programas de Formación Profesional. De este modo, las actividades deportivas que

realizan los alumnos inscritos en estos programas se reducen a aquellas que organiza cada centro, de manera puntual, a lo largo del curso. Normalmente, todos los centros dedican un determinado número de horas al año a la realización de actividades culturales y deportivas.

El Centro de Formación Profesional ‘Nuova Fontana’ está ubicado en la localidad de L’Aquila, capital de la región italiana del Abruzzo situada en el centro del país a 120 Km. al este de Roma.

En el momento de realizar esta investigación, ‘Nuova Fontana’ ofrecía dos programas de Formación Profesional, uno de electricidad y otro de mecánica. Esta escuela contaba con un total de 28 alumnos cuyo perfil era el siguiente:

- Edades comprendidas entre los 15 y los 19 años.
- Dieciocho alumnos eran italianos (65 %), cuatro rumanos (14 %), dos marroquíes (7 %), dos ucranianos (7 %) y dos latinoamericanos (7 %).
- Un 60 % presentaba escasa motivación hacia el entorno escolar, siendo la Formación Profesional una alternativa respecto al Liceo ya que hay un mayor número de horas prácticas y el nivel de exigencia es menor. Además, en 3 años se puede obtener una primera titulación que permite incorporarse al mundo laboral en vez de a los 5, tal y como ocurre en el Liceo.
- Un 20 % no había conseguido finalizar con éxito sus estudios en un Liceo y decidió seguir estudiando en un centro de Formación Profesional para obtener una titulación.

- Otro 20 % tenía una situación personal o familiar, o incluso ambas, que hacía más aconsejable el estudio de una profesión.

Ningún profesor de ‘Nuova Fontana’ tenía alguna titulación relacionada con la Educación Física, de forma que eran los propios tutores los que se encargaban de organizar las actividades deportivas que se desarrollaban en este centro educativo.

‘Nuova Fontana’ no disponía de instalaciones deportivas propias, así que durante la realización de esta investigación se tuvieron que utilizar las instalaciones deportivas de otra escuela adyacente. Estas instalaciones constaban de un campo exterior de fútbol y de un pabellón cubierto multiusos con dos porterías y dos canastas.

El material deportivo necesario para el desarrollo de esta investigación tuvo que ser aportado en su totalidad por la *Università degli Studi dell’Aquila* y por el propio investigador dado que este centro sólo contaba con un balón de fútbol.

3.2.3 ‘Riverside’ Continuation High School (Estados Unidos)

En el sistema educativo norteamericano la educación es obligatoria hasta los 18 años, siendo necesario estudiar al menos 4 años (de los 15 a los 18 años) en una escuela de educación secundaria (*High School*) para obtener el título de Graduado Escolar (*High School Diploma*). Durante cada curso se deben ir superando un número de créditos/horas en función de cada asignatura (Matemáticas, Lengua, Historia, Educación Física, etc.). De esta forma, si llega un momento en el que el alumno no consigue aprobar un determinado número de créditos, ya no puede pasar de curso y se deben buscar medidas educativas especiales como por ejemplo las llamadas Escuelas de Continuación (*Continuation High Schools*).

El propósito de este tipo de centros es ofrecer una alternativa educativa para los jóvenes que no han podido completar con éxito sus estudios en una escuela regular. Por esta razón las Escuelas de Continuación son normalmente centros pequeños en donde los alumnos reciben una educación más individualizada. En estos centros se ofrecen apoyos específicos para favorecer el aprendizaje con el fin de que los estudiantes puedan conseguir los créditos necesarios para acabar sus estudios y obtener, de esta forma, el título de Graduado Escolar.

La Educación Física es una asignatura obligatoria dentro del currículum de educación secundaria, de modo que los alumnos deben superar los créditos de esta materia para poder obtener el título de Graduado Escolar. Sin embargo, suele ser habitual que en este tipo de centros tan pequeños no haya ningún profesor titulado en Educación Física, de modo que se tiene que aplicar una exención de esta asignatura y dar los créditos por convalidados.

‘Riverside’ es una Escuela de Continuación situada en el área metropolitana de la ciudad de Los Ángeles, en la costa oeste de los Estados Unidos.

En el momento de realizar esta investigación se encontraban matriculados en ‘Riverside’ un total de 86 alumnos. Estos alumnos presentaban las siguientes características:

- Sus edades estaban comprendidas entre los 15 y los 18 años.
- Un 94 % de los alumnos eran de origen latinoamericano, 3% blanco y otro 3 % asiático.

- Un 60 % presentaba falta de motivación hacia el entorno educativo, lo que derivaba en problemas de asistencia, imposibilidad de pasar de curso y fracaso escolar.
- Un 40 % de los alumnos habían sido expulsados de sus escuelas de origen por problemas disciplinarios relacionados con peleas, amenazas, consumo y tráfico de drogas o robos. Las Escuelas de Continuación ofrecen una segunda opción educativa para estos jóvenes hasta que cumplen los 18 años, ya que en los Estados Unidos la educación es obligatoria hasta esa edad.
- Una alumna estaba embarazada y 6 alumnos (cinco chicas y un chico) tenían un hijo. Dadas las circunstancias del embarazo o por tener que cuidar de sus hijos, estos alumnos no podían asistir a clase con regularidad. En esta investigación participaron dos de estas alumnas que, con 17 y 18 años, tenían que compaginar la maternidad con sus estudios.
- 3 alumnos se encontraban en libertad condicional con un brazalete electrónico atado al tobillo para controlar sus movimientos.
- Más del 50 % de los estudiantes recibía ayudas estatales por provenir de familias con bajos recursos económicos.

Ninguno de los profesores de ‘Riverside’ poseía la titulación adecuada para dar las clases de Educación Física, por lo que esta asignatura no se podía impartir. De este modo, las actividades deportivas que realizaban los alumnos en este centro se limitaban a aquellas que se hacían de forma libre y espontánea durante los recreos.

La única instalación deportiva con la que contaba esta escuela era media pista exterior de baloncesto con una canasta. Adicionalmente, y sólo durante la realización de este programa, se pudo utilizar una pista exterior multiusos adyacente perteneciente a una escuela próxima. Esta pista estaba vallada y tenía una canasta y dos soportes para colgar una red de voleibol.

En cuanto al material deportivo, 'Riverside' disponía de pocos medios, por lo que el material necesario para la realización de esta investigación se obtuvo de la *California State University* de Los Ángeles y de la escuela 'Green Hill', que también cedió parte de sus instalaciones.

3.3 Participantes

En números generales, los participantes en esta investigación han tenido las siguientes características:

- Un total de 68 alumnos fueron seleccionados para participar en el programa de los cuáles 51 pudieron finalizarlo¹⁸.
- De estos 51 alumnos, 40 fueron chicos y 11 chicas.
- Sus edades estaban comprendidas entre los 15 y los 19 años.

¹⁸ Para considerar que un participante había finalizado el programa se tuvieron en cuenta dos requisitos: (1) asistencia al menos a la mitad de las sesiones, y (2) participación durante las dos últimas semanas de intervención.

- Los participantes fueron de 11 nacionalidades distintas: búlgara, dominicana, española, filipina, guineana, italiana, marroquí, norteamericana, peruana, rumana y ucraniana.
- 1 directora y 3 tutores participaron también en la investigación a través de entrevistas realizadas al finalizar el programa.

A continuación, se desarrollará de manera más específica cuáles fueron las características de los participantes en cada uno de los lugares en donde se desarrolló la investigación.

3.3.1 Participantes en ‘Cauces’

El grupo de Garantía Social de automoción del IES ‘Cauces’ fue seleccionado para participar en esta investigación. En total 14 alumnos, todos chicos (ya que en ese curso no había matriculada ninguna chica), con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años.

De estos 14 alumnos, uno no finalizó el programa y otro, de origen guineano, sólo participó en tres sesiones debido a continuas faltas de asistencia a la escuela. De esta forma, finalmente fueron 12 los alumnos que tomaron parte en este programa. De ellos, 10 eran españoles, 1 búlgaro y 1 filipino.

El tutor de este grupo también participó en la investigación a través de una entrevista que se le realizó al finalizar el programa.

3.3.2 Participantes en ‘Nuova Fontana’

Todos los alumnos de ‘Nuova Fontana’ fueron seleccionados para participar en esta investigación, tanto los del grupo de electricidad como los de mecánica. En total 28 alumnos con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. Todos eran chicos ya que en ese momento no se encontraba matriculada ninguna chica en la escuela.

De estos 28 alumnos, 10 no participaron en la totalidad del programa debido a que estaban lesionados o, dado que el programa tenía un carácter voluntario, no quisieron participar en el mismo. De esta forma, el número total de alumnos participantes fue de 18 (i.e., 8 italianos, 4 rumanos, 2 marroquíes, 2 ucranianos, 1 dominicano y 1 peruano).

Los tutores de ambos grupos (electricidad y mecánica) también participaron en la investigación a través de una entrevista individual que se les realizó al finalizar el programa.

3.3.3 Participantes en ‘Riverside’

Un total de 26 alumnos (13 chicos y 13 chicas) de entre 15 y 18 años fueron seleccionados por la directora de la escuela para participar en esta investigación. Para seleccionar a los alumnos se tuvo en cuenta a aquellos que no tenían los créditos de Educación Física necesarios para obtener el título de Graduado Escolar.

De estos 26 alumnos, 5 (3 chicos y 2 chicas) no pudieron finalizar el programa dado a que abandonaron la escuela o no pudieron asistir a las clases con regularidad. De

forma que finalmente fueron 21 alumnos (10 chicos y 11 chicas) los que participaron en este programa. Todos ellos eran de origen latinoamericano.

La directora de la escuela también participó en este estudio a través de una entrevista que se le realizó al finalizar el programa.

3.4 Consentimiento y anonimato de los participantes

Todos los alumnos fueron informados por escrito de que su participación en este estudio era voluntaria y que podían abandonar dicha investigación en cualquier momento sin que hubiese ningún tipo de consecuencia al respecto. Se hizo especial hincapié en recordar tanto a los estudiantes como a sus padres o tutores que la decisión de participar o no en este estudio no afectaría, bajo ningún concepto, sus notas y calificaciones.

De esta forma, tanto los alumnos que participaron en el programa como los padres o tutores de aquellos que eran menores de edad, tuvieron que firmar una hoja de consentimiento antes de participar en esta investigación (ver Anexo A). Una vez obtenido este consentimiento, el investigador pudo proceder a recoger los datos de los diarios, cuestionarios y entrevistas.

Para proteger la confidencialidad y el anonimato de los participantes se tomaron las siguientes precauciones:

- Todos los nombres de los participantes fueron reemplazados por seudónimos. Estos seudónimos fueron elegidos por los propios estudiantes.

- En las grabaciones de audio de las entrevistas no se mencionó ningún nombre propio ya que se utilizaron los seudónimos en todo momento.
- En el caso de los participantes que abandonaron el estudio, tenían la oportunidad de destruir las grabaciones de su entrevista así como sus cuestionarios.
- Todos los datos obtenidos en esta investigación están guardados bajo llave en posesión del investigador principal y sólo podrán ser utilizados para esta investigación.

3.5 Programa físico-deportivo desarrollado

El programa físico-deportivo desarrollado en esta investigación está basado íntegramente en el Modelo de Responsabilidad (Hellison, 1995, 2003b). Este programa ha sido convenientemente adaptado a las características específicas de los participantes y de los lugares en donde se ha desarrollado, introduciendo nuevas estrategias y modificando otras para, de esta forma, no repetir el Modelo de forma mimética.

Dado a que el programa se ha desarrollado en tres países diferentes, en ciertas circunstancias fue necesaria la modificación de algunos contenidos así como su secuenciación. De este modo, se buscó contextualizar e individualizar el programa a cada uno de los lugares en donde se desarrollaba.

A continuación se expondrán los apartados que han conformado el programa que se ha desarrollado durante la investigación. Estos apartados son: objetivos, contenidos, secuenciación y metodología utilizada.

3.5.1 Objetivos

Para la formulación de los objetivos se han seguido las directrices dadas por la Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular (1998). De esta forma los objetivos deben:

- Ser concretos y referirse a aprendizajes específicos.
- Ser claros y entendibles por profesores y alumnos.
- Ser alcanzables por los alumnos.
- Orientar la planificación y el desarrollo de las clases.
- Marcar un referente de mínimos, estableciendo las capacidades que deben desarrollar los alumnos.
- Ayudar a seleccionar los contenidos y los medios didácticos que permitan alcanzar las metas propuestas.
- Servir de guía para la evaluación.

Se elaboraron diez objetivos que han sido desarrollados a lo largo de las sesiones durante las diez semanas que duraba el programa. Estos objetivos han sido estructurados de manera que hacen referencia a cada uno de los Niveles de Responsabilidad:

- Nivel I (Respeto):
 - Colaborar en la creación de un clima de confianza en el que todos los compañeros se sientan capaces de realizar libremente las actividades que se propongan evitando la discriminación por razones de sexo, raza o cultura.

- Respetar tanto las opiniones como las actitudes de los demás compañeros, así como la figura de autoridad del profesor.
- Respetar las normas que se establezcan para el correcto funcionamiento de las clases, destacando el cuidado y respeto del material deportivo.
- Nivel II (Participación y esfuerzo):
 - Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en las actividades físicas y deportivas que se propongan, intentando nuevas tareas como parte importante de la experimentación.
 - Desarrollar una definición personal de éxito centrada en el proceso y no estrictamente en los resultados, evitando la más común perspectiva competitiva del éxito.
- Nivel III (Autonomía personal):
 - Mostrar actitudes responsables de autonomía y autoexigencia en la realización de actividades físico-deportivas, tomando las decisiones en función de las necesidades y no de los intereses.
 - Ser capaz de trabajar de manera autónoma sin la supervisión directa del profesor
- Nivel IV (Ayuda y liderazgo):
 - Reconocer la necesidad de trabajar y cooperar con los demás compañeros para la consecución de un fin común.
 - Responsabilizarse de la elaboración y dirección de una sesión de clase o de un calentamiento, prestando especial atención a aquellos compañeros que más lo necesiten.

- Nivel V (Fuera del gimnasio):
 - Aplicar los anteriores objetivos fuera del programa en situaciones de la vida cotidiana tales como la escuela (patio de recreo y en las otras clases), la calle o en casa.

3.5.2 Contenidos

Quizá, uno de los aspectos más novedosos de este programa en comparación con anteriores experiencias llevadas a cabo con el Modelo de Responsabilidad, ha sido la utilización de diferentes contenidos físico-deportivos en cada sesión. Esta decisión viene fundamentada por las siguientes razones:

- Se seleccionó una gran variedad de actividades físicas y deportes para ampliar las experiencias que los participantes habían tenido en anteriores clases de Educación Física.
- Al ser todos los participantes adolescentes con algún año de experiencia en la educación secundaria, ya tenían desarrolladas las habilidades físicas básicas para adquirir rápidamente los patrones motores necesarios para iniciarse en cualquier actividad deportiva.
- Sirvió para fomentar la participación de todo el mundo, ya que si se utiliza un único deporte (como a veces suele ser habitual en este tipo de programas¹⁹), las habilidades de los alumnos pueden ser muy dispares,

¹⁹ Esta situación queda reflejada por Balibrea et al. (2002). Estos autores hablan de la “utilización omnipresente del fútbol” (p. 109) con este tipo de colectivos en los programas desarrollados en España. Sin embargo, esta situación no es exclusiva de nuestro país, ya que muchos de los programas

disminuyendo de este modo la motivación a participar por parte de aquellos estudiantes menos habilidosos.

- El objetivo final del programa es que los alumnos se desarrollen como personas, no como deportistas, trabajando de este modo principalmente en aspectos relacionados con la actitud, los valores y las normas. Por tanto, los objetivos procedimentales y cognitivos quedan en un segundo plano, no llegándose a profundizar en aspectos técnicos, tácticos o reglamentarios que, lógicamente, llevarían más de una sesión por cada deporte.

Los deportes fueron utilizados como medio y no como un fin en sí mismos. No se busca que los estudiantes tiren a canasta con la técnica perfecta o aprendan los diferentes tipos de pase en balonmano, sino que a través de la práctica de esos deportes mejoren su responsabilidad personal y social. Es obvio que, para realizar cualquier deporte, son necesarios unos conceptos básicos de técnica, táctica y estrategia. Sin embargo, salvo en casos concretos, no se incidió en estos aspectos ni a la hora de desarrollar las sesiones, ni a la hora de evaluar los resultados. Los casos en los que sí se hizo hincapié en aspectos más formales, fueron aquellos en los que el desconocimiento de ciertas actividades físico-deportivas hizo aconsejable la adquisición de unas nociones básicas para que todos los alumnos pudieran participar con garantías de igualdad y seguridad.

desarrollados en Estados Unidos presentan la misma situación pero empleando el baloncesto en lugar del fútbol (Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001).

Por otro lado, tal y como Schilling (2001) apunta, “es necesario considerar un equilibrio entre proponer actividades más tradicionales y familiares con oportunidades para experimentar actividades novedosas que los jóvenes hayan tenido poca oportunidad de practicar” (p. 363). Los contenidos utilizados tenían el propósito de que los alumnos descubrieran nuevas actividades físico-deportivas en donde su nivel de habilidad fuera similar. No obstante, tal y como se podrá observar en el próximo apartado, al comienzo de cada programa se incluyeron aquellos deportes más populares entre los alumnos para motivarles a participar y, de este modo, empezar con buen pie el programa (Kallusky, 2000b).

La variedad fue, por tanto, una de las características más importantes a la hora de seleccionar los contenidos. De esta forma, a lo largo de las 10 semanas que duró el programa, se desarrollaron los siguientes bloques de contenidos:

- Condición física y salud:
 - El calentamiento y los estiramientos: concepto general, fases, ejecución de ejercicios. Hecho fundamental para prevenir lesiones. Favorecer la interrelación al realizarlos en parejas o grupos. Responsabilidad a la hora de dirigirlos.
 - Realización de test y circuitos para tomar conciencia de la propia salud a partir del desarrollo de las capacidades físicas básicas: resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad.
- Deportes:
 - Normas básicas de juego: conocerlas, respetarlas y en algunos casos reelaborarlas.

- Profundización en los deportes más populares entre los alumnos²⁰. En España: fútbol, baloncesto y balonmano; en Italia: fútbol, voleibol y rugby²¹; y en Estados Unidos: fútbol americano, baloncesto y béisbol.
- Introducción de deportes más novedosos que muchos de ellos no conocían o casi nunca habían practicado. En España e Italia: hockey, *frisbee*²², *tamburello*²³ y béisbol (o en su variante llamada *kick-ball*²⁴); en Estados Unidos: hockey, *frisbee*, balonmano, *tamburello* y fútbol²⁵.
- Juegos²⁶:
 - El juego como interrelación y puesta en marcha de la sesión.
 - Aceptación del reto que supone enfrentarse a situaciones novedosas o desconocidas: juegos de reto y aventura.

²⁰ Hay que tener en cuenta que el programa se desarrolló en tres países diferentes, por lo que en este apartado aparecen los deportes más populares dentro de cada cultura y en concreto de ciudades como Getafe, L'Aquila y Los Ángeles.

²¹ En el Abruzzo, la región en donde está L'Aquila, hay mucha afición por este deporte.

²² También conocido como disco volador.

²³ Juego de pala y raqueta de origen italiano que se juega sin red y es similar al tenis.

²⁴ Variante del béisbol que se juega con el pie en lugar de con el bate para facilitar, de esta forma, el golpeo de la pelota.

²⁵ En Estados Unidos se denomina como soccer.

²⁶ Se engloban dentro de este bloque de contenidos las actividades físicas organizadas más o menos regladas.

- Juegos cooperativos donde se busque el bien común por encima del individual: paracaídas, cuerdas, etc.

3.5.3 Secuenciación

El programa se llevó a cabo durante 10 semanas en sesiones de 50 minutos con una frecuencia semanal de dos sesiones (lunes-miércoles o martes-jueves). Tal y como puede observarse en la Tabla 2, el número total de sesiones fue de 19 en ‘Cauces’ y ‘Nuova Fontana’, y de 18 en ‘Riverside’. Esta diferencia en el número de sesiones es debida a que surgieron circunstancias inesperadas como festividades, exámenes o inclemencias climatológicas que hicieron necesario modificar el orden de algunas sesiones.

Para una descripción exhaustiva de cómo fueron desarrolladas cada una de las sesiones se puede consultar el Anexo B en donde aparecen reflejados los objetivos, contenidos, materiales y secuenciación de cada sesión.

Por otro lado, tal y como puede comprobarse en la Tabla 2, el contenido de las sesiones ha podido variar de un programa a otro ya que al desarrollarse el programa en tres contextos distintos había que atender a criterios de individualidad en cada uno de ellos. Estos cambios se debieron a diversas circunstancias que serán explicadas a continuación.

Tabla 2. Secuenciación del programa

#	Cauces		Nuova Fontana		Riverside	
	Sesión	Contenidos	Sesión	Contenidos	Sesión	Contenidos
1	1 A	Present. ²⁷ + Fútbol	1 A	Present. + juego	1 A	Present. + baloncesto
2	1 B	Test físico	2 A	Fútbol	1 B	Test físico
3	2 A	Voleibol	2 B	Test físico	2 A	Baloncesto
4	2 B	Kick-ball	3 A	Kick-ball	2 B	Fútbol
5	3 B	Baloncesto	3 B	Baloncesto	3 A	Voleibol
6	4 A	Tamburello	4 A	Balonmano	3 B	Balonmano
7	4 B	Balonmano	4 B	Voleibol	4 A	Frisbee
8	5 A	Frisbee	5 A	Frisbee	4 B	Tamburello
9	5 B	Béisbol*	5 B	Tamburello*	5 A	Fút. Americ.*
10	6 A	Cuerdas	6 A	Fútbol*	5 B	Cuerdas
11	6 B	Fútbol*	6 B	Baloncesto*	6 A	Béisbol*
12	7 A	Hockey	7 A	Rugby*	6 B	Hockey
13	7 B	Baloncesto*	7 B	Tamburello*	7 A	Hockey
14	8 A	Voleibol*	8 A	Balonmano*	8 A	Baloncesto*
15	8 B	Tamburello*	8 B	Voleibol*	8 B	Circuito
16	9 A	Circuito	9 A	Circuito	9 A	Multiactiv.
17	9 B	Multiactiv.	9 B	Multiactiv.	9 B	Multiactiv.
18	10 A	Multiactiv.	10 A	Multiactiv.	10 A	Juego coop.
19	10 B	Juego coop.	10 B	Juego coop.		

* Sesiones elaboradas y dirigidas por los propios alumnos.

²⁷ La presentación en el programa desarrollado en España se hizo en el aula durante la misma semana pero el día anterior.

En primer lugar, hay que señalar que durante la primera semana se utilizaron deportes con los que los alumnos se encontraran más familiarizados. De esta forma, se utilizó el fútbol en España e Italia, y el baloncesto en los Estados Unidos. En la segunda, tercera y cuarta semana se alternaron deportes conocidos por los alumnos con otros que no conocían o casi no practicaban. Este fue el caso del fútbol en ‘Riverside’ o del *kick-ball* en ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’. También se introdujo el *tamburello*, que sólo era conocido en la escuela italiana.

La primera sesión elaborada y dirigida por los alumnos fue la 9ª sesión, hecho en el que coinciden los tres programas. Sin embargo, los contenidos que se utilizaron en cada uno de los programas fueron diferentes. Este hecho se debió a que el profesor dio la oportunidad para que fueran los propios alumnos los que decidieran qué actividad desarrollar. Así se planteó que dado que muchos de los alumnos insistían continuamente en jugar a deportes como el fútbol, el baloncesto o el béisbol, tendrían que ser ellos mismos los que elaborasen una sesión para jugar a esos deportes. De hecho, en las escuelas norteamericana e italiana el investigador planteó que, dado que era español, no estaba familiarizado con deportes tan populares allí como el fútbol americano, el béisbol o el rugby. De esta forma, si los alumnos querían jugar a estos deportes tenían que “ayudar” al profesor a preparar una clase en la que ellos fueran los encargados de explicar las reglas básicas y dirigir los ejercicios.

Otro hecho de especial relevancia es la diferencia en cuanto al número de sesiones dirigidas por los alumnos. Si bien en ‘Riverside’ los alumnos dirigieron tres sesiones, en ‘Cauces’ fueron cinco y en ‘Nuova Fontana’ siete. Esto se debió a que los

alumnos italianos se ofrecieron en mayor medida como voluntarios pudiendo influir además que este grupo fuera el más numeroso.

3.5.4 Metodología

Los jóvenes que asisten a las Escuelas de Continuación plantean una gran diversidad de motivaciones, intereses y capacidades, por lo que es necesario determinar la metodología adecuada para dar respuesta a cada situación, adaptándola a las características individuales (Muzás, Blanchard, Jiménez Jiménez y Melgar, 1995) Se trata de buscar una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tienda a implicar al alumno, con un enfoque globalizado de la enseñanza.

En el caso concreto de esta investigación, las líneas metodológicas fueron:

- Utilización de distintos métodos de enseñanza en función de los diferentes objetivos y contenidos, para de esta forma responder mejor a las necesidades de los alumnos. Al principio del programa se partió de la instrucción directa (debido a la baja capacidad de organización que tenían los alumnos en las primeras sesiones), hasta evolucionar a otras técnicas y estilos de enseñanza más autónomos como: la enseñanza mediante la búsqueda, el descubrimiento guiado o la resolución de problemas (Mosston y Ashworth, 1994).
- Trabajo con grupos reducidos para favorecer, de este modo, la individualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hellison (1993) hace especial hincapié en este punto al plantear que los grupos de

entre 15 y 20 participantes son idóneos para trabajar con su Modelo. En esta investigación, el número final de participantes fue de 12 en 'Cauces', 18 en 'Nuova Fontana' y 21 en 'Riverside'.

- El empleo de actividades cercanas a los intereses de los alumnos favorece, en mayor medida, el aprendizaje (Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular, 1999). Para ello es necesario plantear una gran cantidad de contenidos para que satisfagan, en la medida de lo posible, todos los intereses.
- La competición tiene un alto valor motivador para el alumnado, por lo que no se debe caer en el error de desterrarla, siempre que se utilice, eso sí, con criterios estrictamente educativos y acompañada de prácticas que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo.

3.5.4.1 El aprendizaje significativo

Se empleó el aprendizaje significativo como principal principio metodológico durante la investigación. Los principios básicos en los que se fundamenta el aprendizaje significativo son (Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, 1993):

- Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos. Las actividades no pueden ser tan fáciles que no les motive realizarlas ni tan difíciles como para que les resulten igualmente inalcanzables.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva.

- Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos. De este modo, el educador puede dedicarse a realizar tareas de apoyo y seguimiento del alumnado que necesite más ayuda.
- Proporcionar situaciones en las que los alumnos deban actualizar sus conocimientos y tengan sentido para ellos, con el fin de que resulten motivadoras.
- Proporcionar situaciones de aprendizaje que exijan una intensa actividad mental del alumno que le lleve a reflexionar y justificar sus actuaciones.
- Promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

En definitiva, y como apuntan Velázquez y colaboradores (2003):

La educación en valores y actitudes no puede entenderse al margen del desarrollo de las capacidades de autonomía y de análisis y reflexión crítica, ni de la existencia de un entorno socioafectivo adecuado. No se trata de utilizar la capacidad de influencia persuasión que se tiene como progenitores o como profesores para grabar en la mente de los chicos y de las chicas un conjunto de ideas preelaboradas sobre lo que es adecuado y lo que no lo es, sobre lo que está bien y lo que está mal, o sobre como comportarse en una u otra situación. Sobre una forma de pensar o sobre idea grabada mecánicamente y asumida de forma acrítica no es difícil encontrar la forma de volver a grabar, también de forma mecánica o acrítica, un nuevo pensamiento o idea preelaborada radicalmente diferente (p. 272).

3.5.4.2 Recursos didácticos y estrategias

A continuación se expondrán las técnicas y estrategias que se emplearon para llevar a cabo las acciones y planteamientos metodológicos propuestos. Para el desarrollo de este apartado, se han utilizado los trabajos de Hellison (1985, 1993, 1995, 2003b), Velázquez y colaboradores (2003), Morris y Stiehl (1999), y aportaciones del propio investigador. Estas estrategias son:

- *Toma de conciencia:* cada sesión se comienza informando a los alumnos de los objetivos que se quieren alcanzar y de las actividades que se van a realizar. En el caso de esta investigación, no se utilizó ningún panel explicatorio con los Niveles de Responsabilidad tal y como otras investigaciones basadas en este Modelo han hecho (ver Compagnone, 1995). No se buscaba que los alumnos conocieran un Modelo determinado o se supieran situar en un Nivel concreto (del I al IV), se trataba de que se desarrollasen como personas, por lo que los ‘aspectos técnicos’ del Modelo pasaron a un segundo plano, siendo el profesor el que los abordase de manera indirecta a través de los objetivos, contenidos y estrategias.
- *Establecimiento de normas:* desde las primeras sesiones de cada programa se establecieron, conjuntamente con los alumnos, ciertas normas básicas de convivencia como son el respeto al turno de palabra, no utilizar aparatos electrónicos durante la clase (reproductores de mp3, teléfonos móviles, etc.), no fumar, puntualidad y llevar ropa deportiva. Esta estrategia está directamente relacionada con el Nivel I.

- *Tiempo de consejo*: este punto ya ha sido explicado con anterioridad dentro del apartado correspondiente a ‘Estrategias y métodos para poner en práctica del Modelo de Responsabilidad’ (ver p. 46).
- *Creación o modificación de reglas de juego*: introducir planteamientos o reglas que favorezcan la participación de todos los alumnos y alumnas, con independencia de su nivel de habilidad motriz²⁸. Asimismo, la utilización de distinto material en función de las capacidades de los alumnos²⁹. Se trata de una estrategia relacionada con el Nivel II.
- *Utilización de deportes novedosos*: la introducción de normas que favorezcan la inclusión de todos los alumnos resulta mucho más sencilla cuando se emplean deportes que no se conocen o que raramente se practican. En estos deportes se encuentran muchas menos diferencias en cuanto a las habilidades motrices se refiere, ya que los alumnos no están familiarizados con ellos y por tanto parten de una situación más equilibrada a la hora de practicarlos. Además, hay que añadir que el material de dichos deportes suele resultar muy motivante por su novedad. Además, todos los alumnos cuando participan tienen algo de material en sus manos (por ejemplo, en hockey cada uno tiene un bastón), siendo esto una forma ‘indirecta’ de participación (aunque se debe tener en

²⁸ Algunos ejemplos pueden ser: todos los alumnos deben tocar el balón antes de conseguir punto, los goles/canastas conseguidos por ciertos alumnos puntúan doble, ampliar el número de toques necesarios para pasar de campo en voleibol, etc.

²⁹ Por ejemplo, utilizar en béisbol bates y pelotas más grandes para aumentar la posibilidad de éxito y de este modo mantener la motivación del alumno para que siga participando.

cuenta conseguir suficiente material para todos los participantes). Estos deportes fueron: hockey, *tamburello* y *frisbee*. Esta estrategia también está relacionada con el Nivel II (participación y esfuerzo).

- *Dar opciones*: al principio de cada sesión se les daba la opción a los alumnos de completar el calentamiento con unas vueltas al campo o realizando algún juego de persecución. Aquellos que querían hacer el juego se quedaban con el profesor mientras que los que querían correr lo hacían por ellos mismos. También se planteó la posibilidad de que al final de algunas sesiones (sobre todo al principio), y sólo cuando hubiesen trabajado correctamente, pudiesen jugar a algún deporte elegido por ellos al final de la clase. Los Niveles II y III están relacionados con esta estrategia.
- *Distintos objetivos*: en ciertos deportes en donde el nivel motriz del alumnado era más diverso, se plantearon distintas opciones en función de los objetivos que los propios alumnos buscasen. Por ejemplo, si había algunos alumnos que querían jugar de manera más competitiva, se les daba la opción de jugar de esta forma. Por otro lado, también había alumnos que querían practicar ciertas técnicas específicas o simplemente querían jugar ‘sin la presión’ de la competición; para ellos también existía la opción de que participasen de esta manera con la supervisión más directa del profesor. Esta estrategia permite el trabajo en los Niveles II y III.
- *Lista de tareas*: en relación con el punto anterior, en la primera sesión de voleibol se suministró a cada alumno una lista en la que se proponían

distintas tareas relacionadas con este deporte (nº de toques que se dan sin que caiga el balón de forma individual, con pareja y en grupo³⁰). De esta forma el alumno tenía que elegir cuáles trabajar y luego apuntar sus resultados en la lista. Esta técnica va directamente dirigida a trabajar en el Nivel III del Modelo de Responsabilidad.

- *Autonomía personal:* la cantidad de tiempo en el que los alumnos debían trabajar por ellos mismos los contenidos propuestos sin la supervisión directa del profesor fue gradualmente aumentando a lo largo del programa. De nuevo se trata del Nivel III.
- *Dirigir el calentamiento:* al principio de cada sesión se realizaba un calentamiento. Una parte del mismo era dirigida por un alumno al que el resto de la clase debía de seguir³¹. No era obligatorio que todos los alumnos dirigieran un calentamiento, aunque se les animaba para que lo hicieran. Únicamente los primeros calentamientos del programa fueron dirigidos por el profesor, ya que era necesario establecer unas pautas de actuación que luego siguieran los propios alumnos. Esta estrategia está en relación directa con el Nivel IV.
- *Dirigir una sesión:* un total de quince sesiones fueron dirigidas por los alumnos (ver Tabla 2). La forma de motivar a los alumnos a dirigir estas

³⁰ Además se añadió otra actividad llamada Crazy Station ('Estación Loca'), en donde los estudiantes debían inventar algún ejercicio con o sin material que luego debían contar al profesor.

³¹ Esta parte consistía, principalmente, en realizar ejercicios en donde tenían que mover las principales articulaciones (e.g., movimientos de cuello, hombros, cadera, rodillas, tobillos, etc.), estiramientos y coordinaciones de dos segmentos corporales al mismo tiempo.

sesiones fue la utilización de los deportes que ellos más conocían y se sentían más cómodos a la hora de explicar al resto de compañeros. De nuevo se busca trabajar en el Nivel IV.

- *Encargado de material:* en cada sesión había un encargado de material responsable de llevar a la pista deportiva el material, recogerlo y asegurarse de que no faltase nada. Este encargado era distinto cada vez y no obtenía ningún tipo de recompensa por realizar esta función. En cada clase, el profesor ofrecía a una persona distinta la posibilidad de ser el responsable de material: “¿Te importaría ayudarme con el material que vamos a utilizar hoy?”. En el caso de que no quisiera, no había ninguna presión para que accediera, aunque fueron escasas veces en las que ocurrió algo así. Esta estrategia está en relación tanto con el Nivel I como con el IV.
- *Encuentro de grupo:* este punto ya ha sido explicado con anterioridad dentro del apartado correspondiente a ‘Estrategias y métodos para poner en práctica del Modelo de Responsabilidad’ (ver p. 46).
- *Tiempo de reflexión:* esta estrategia se utiliza después de la reunión en grupo. Durante este tiempo, los alumnos tienen que reflexionar de manera individual acerca de cómo ha sido su comportamiento durante la sesión. Este aspecto viene muy ligado a la evaluación, ya que se trata de hacer partícipes a los alumnos del proceso evaluativo. En el caso de esta investigación, los alumnos tenían que rellenar un diario con preguntas autoevaluativas que eran elaboradas por el propio investigador.

En definitiva, con todas estas estrategias se buscaba conseguir durante el programa lo que Suomi y colaboradores (2003) definen como: “Un entorno no competitivo en el cuál los estudiantes, con una amplia gama de habilidades, pudieran aprender y disfrutar del movimiento” (p. 191).

3.6 Procedimiento

El investigador principal fue el único profesor durante la realización del programa en cada centro educativo, ejerciendo este papel de manera voluntaria pero bajo la supervisión de un profesor asignado por cada escuela. Este profesor no intervino en ningún momento en el desarrollo del programa salvo para asistir al investigador cuando esto fue necesario.

El investigador no había tenido un contacto previo con ninguno de los tres grupos de estudiantes, ni en ninguna de las tres escuelas se había puesto en práctica con anterioridad un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad.

Desde el comienzo de cada programa y durante las 10 semanas de duración del mismo, el investigador asumió el rol de observador-participante. Este rol permitió tener una mayor implicación en todo el proceso de investigación y un mejor acceso a las fuentes de información en comparación con otros modelos de investigación participativa (Adler y Adler, 1998).

La primera intervención se desarrolló en la Escuela de Continuación ‘Riverside’ de Estados Unidos entre los meses de marzo y junio de 2005. Antes de poder llevar a cabo la investigación, fue necesario obtener el visto bueno tanto de la dirección de ‘Riverside’ como del Comité Institucional de Revisión (*Institutional Review Board*) de

la *California State University* de Los Ángeles, comité que se encarga de revisar y aprobar todas las investigaciones llevadas a cabo en esta universidad (ver Anexo C). Esta intervención fue realizada bajo la supervisión de la Dra. Anne Larson.

La siguiente intervención se realizó en el Centro de Formación Profesional ‘Nuova Fontana’ en Italia. Por medio de la *Università degli Studi dell’Aquila* se contactó con este centro y tras obtener el visto bueno de la dirección del mismo se inició el programa que se desarrolló entre los meses de septiembre a diciembre de 2006. El Dr. Alessandro Vaccarelli fue el encargado de supervisar esta parte de la investigación.

La última intervención se desarrolló durante los meses de enero a abril de 2007 con el grupo de Garantía Social de automoción del Instituto de Educación Secundaria ‘Cauces’, en España, tras conseguir las autorizaciones pertinentes por parte de la dirección de este centro. El Dr. Javier Durán, de la Universidad Politécnica de Madrid, supervisó esta parte de la investigación, así como la totalidad de la misma en su calidad de director de esta tesis.

3.7 Recogida de datos

El proceso de recogida de datos en esta investigación ha consistido en obtener información de diferentes fuentes tales como entrevistas, notas de campo, cuestionarios y diarios con el fin de determinar el impacto³² que este programa físico-deportivo

³² Para clarificar el término impacto, cabe decir que se trata del proceso que experimentaron los participantes a lo largo de toda la intervención, evaluando los efectos que este programa físico-deportivo ha tenido en el modo en el que los estudiantes se comportaron.

basado en el Modelo de Responsabilidad ha tenido en sus participantes. Dado que el Modelo de Responsabilidad está centrado en el desarrollo de responsabilidad a nivel personal y social, las “variables” que serán evaluadas son aquellas relacionadas con el respeto, participación, esfuerzo, autonomía y liderazgo.

La mejor manera para determinar este impacto es a través de los testimonios obtenidos directamente de los participantes y mediante la observación de sus actitudes (Taylor y Bogdan, 1987). Los siguientes métodos fueron utilizados a la hora de obtener esta información: diarios escritos por los estudiantes al final de cada sesión, cuestionarios completados al final del programa, notas de campo tomadas por el investigador y entrevistas realizadas tanto a los participantes como a sus tutores al finalizar la intervención. En total más de 1.385 hojas de información, incluyendo la transcripción de las aproximadamente 11 horas y 30 minutos de grabaciones de audio de las entrevistas.

3.7.1 Diarios y cuestionarios

Muchas de las investigaciones que han utilizado el Modelo de Responsabilidad han visto en el uso de diarios y cuestionarios una importante fuente de información (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Parker, 1996; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Kahne et al., 2001; Lifka, 1990).

Los diarios y cuestionarios ofrecen información de primera mano acerca del proceso en el cuál se encuentran inmersos los participantes a lo largo de todo el

programa (Bolívar, 1999) y de cómo están experimentando cada uno de los niveles del Modelo de Responsabilidad (Cutforth y Parker, 1996).

Dado que puede resultar algo difícil motivar a los participantes a que dediquen varios minutos a rellenar una hoja al final de cada sesión, Hellison (1993) apunta que puede ser útil empezar por listas fáciles de rellenar para ir, poco a poco, introduciendo preguntas más abiertas y, de este modo, obtener una mayor reflexión e información mucho más rica e interesante. En el caso de que los datos no sean anónimos, es positivo realizar feedback en los diarios, de modo que los participantes tengan la sensación de que su opinión se ha tenido en cuenta y al mismo tiempo animarles a que sigan reflexionando e involucrándose en el programa (Cutforth y Parker, 1996).

En la presente investigación, al final de cada sesión se daba a cada uno de los participantes una carpeta personalizada que incluía una hoja con las preguntas a reflexionar para ese día y los diarios de los días anteriores con sus correspondientes comentarios al margen escritos por el profesor. Se trataba de que, al acabar la sesión, los estudiantes reflexionaran y respondieran por escrito de manera individual a cuestiones relacionadas sobre cómo había sido su comportamiento y actitud a lo largo de la sesión, cambiando las preguntas en función de los objetivos que se planteasen en cada sesión (ver Anexo D). Si bien en un principio se plantearon escalas tipo Likert³³ (Bolívar, 1999) y preguntas más cerradas, esta situación fue evolucionando a partir de la quinta

³³ Según expone Bolívar (1999), estas escalas son las de más fácil empleo y consisten en que “un conjunto de declaraciones en forma de enunciado sobre el tema objeto de la medida se valoran en cinco o más grados” (p. 136).

semana en donde ya solo se incluían preguntas abiertas. Además, se les dio la oportunidad a los participantes para que pudieran escribir indistintamente tanto en inglés, italiano o español, ya que el investigador tenía conocimiento de estos idiomas.

La última parte del diario incluía un apartado en el que los alumnos tenían que evaluar de forma general cuál ha sido su comportamiento durante la sesión mediante un código de colores³⁴. Se trata de dar a cada color una valoración para que sean los propios estudiantes los que “se lo pinten” al finalizar la clase, asumiendo de esta forma la responsabilidad de sus actitudes. El código de colores utilizado fue el siguiente³⁵:

- *Rojo*: He tenido un mal día (no me he esforzado lo suficiente)
- *Amarillo*: Regular (he trabajado pero puedo mejorar)
- *Verde*: ¡Bien! (he trabajado y me he comportado bien)
- *Azul*: ¡¡Mejor imposible!!

Al final de este proceso, cada alumno tenía en su carpeta un panel elaborado con los colores-calificaciones de cada sesión. En él, podían ver de manera gráfica en todo momento su marcha en la asignatura, pudiendo incidir este hecho en su motivación para

³⁴ Tal y como explica Hellison (1995, 2003b), profesores como Tim Kramer y Vicki Jorgensen emplearon en sus clases técnicas basadas en la utilización de colores en relación con el Modelo de Responsabilidad. Sin embargo, estas técnicas han sido únicamente utilizadas con alumnos de primaria. De esta forma, no se han encontrado ejemplos con población adolescente tal y como se propone en este estudio.

³⁵ Se emplearon los colores del semáforo con la inclusión del azul. Esto se debió a que se prefirió tener cuatro categorías en lugar de tres para de este modo evitar que los alumnos se situasen en una “cómoda posición intermedia” y, de esta forma, obligarles a decantarse por uno u otro lado.

superarse a sí mismos. Asimismo, se evitaban posibles comparaciones entre compañeros ya que las carpetas estaban cerradas y eran administradas por el profesor al finalizar la clase y recogidas por él mismo una vez rellenas por los alumnos.

Por último, y una vez terminado el programa, cada participante tuvo que rellenar un cuestionario final compuesto por seis preguntas abiertas y una escala de valor de 5 categorías en el que tenían que reflexionar sobre diferentes aspectos del programa desarrollado (ver Anexo E). Además, se dio la oportunidad a los participantes de realizar una autoevaluación que se tuvo en cuenta a la hora de confeccionar las calificaciones finales de Educación Física en 'Riverside' (ver Anexo F). El propósito de esta autoevaluación era que antes de que el profesor elaborase las notas, pudiera contrastar con los estudiantes aquellos aspectos en los que hubiera mayor diferencia entre las valoraciones del profesor y los alumnos. El fin de este instrumento era que el alumno se responsabilizase de la nota obtenida, implicándose en mayor medida en el proceso evaluativo. Un cuestionario similar fue puesto a prueba en un estudio piloto realizado en España para determinar su capacidad para generar información de utilidad.

Al final se obtuvieron un total de 998 hojas entre los diarios y cuestionarios recogidos en los tres lugares en donde se desarrolló la intervención.

3.7.2 Notas de campo

La observación es una de las técnicas de investigación más antiguas y frecuentes que se utilizan, aunque para dotarla de una mayor validez suele venir normalmente acompañada de otras técnicas (Adler y Adler, 1998). De hecho, hay una fuerte relación entre la observación participativa y la realización de entrevistas a los participantes, dado

que ambas técnicas se complementan y dotan de mayor credibilidad a los datos obtenidos (Fontana y Frey, 1998; Spradley, 1979).

En el caso de la observación participativa, el investigador tiene la difícil tarea de tratar de ser objetivo, “evitando asumir que los demás responden de la misma manera que él lo hace” (Emerson, Fretz y Shaw, 1995, p. 27). Esto no quiere decir, según exponen Emerson y colaboradores (1995), que el investigador “vaya al otro extremo e intente controlar sus reacciones personales negándolas o simplemente omitiéndolas de las notas de campo” (p. 27). Se trata de que el investigador registre todos sus pensamientos e impresiones en sus notas de campo para que, de este modo, se pueda retratar mejor la situación observada y la información recogida pueda servir a modo de valoración y evaluación de la actividad que se está desarrollando (Bolívar, 1999).

En el presente estudio, al final de cada sesión el investigador escribió en sus notas de campo todas sus observaciones, reflejando los acontecimientos más relevantes que habían ocurrido durante la sesión (por ejemplo, comportamiento de los participantes, incidentes, comentarios, etc.). De esta forma, se realizó un seguimiento continuo tanto de la práctica docente como del impacto que tuvo el programa en aspectos relacionados con la responsabilidad personal y social de los participantes desde la perspectiva del investigador.

Para facilitar la recogida de toda esta información de manera sistemática, la estructura de las notas de campo fue la misma en las tres intervenciones, estableciéndose los siguientes apartados (ver Anexo G):

- Hay una primera parte meramente formal que recoge datos como: número de sesión, fecha, número de alumnos, material y actividad física o deporte empleado.
- Seguidamente están los objetivos que se persiguen en esa sesión. Como ya se ha apuntado, tienen que ver exclusivamente con aspectos actitudinales, pues no se incidió ni en aspectos motores ni cognitivos.
- A continuación, la pregunta: “¿Qué se hizo para motivar a los alumnos a participar?”, donde se plantea la metodología empleada para conseguir una mayor participación en la sesión.
- Después, el desarrollo específico de la sesión, con todos los ejercicios y actividades propuestas colocadas en orden de realización y con el tiempo aproximado para la realización de los mismos.

Éstos serían todos los aspectos que se planifican con anterioridad a cada sesión. Posteriormente están los apartados que requerían una mayor reflexión y que se rellenaban con no más de 24 horas de diferencia desde la finalización de la sesión para evitar la pérdida de información. Estos apartados son:

- “*¿Cómo fue la sesión a nivel general?*”: se trata de describir de forma global la sensación personal del profesor tras haber desarrollado la sesión.
- *Actitud de los alumnos*: se hace referencia al comportamiento, tanto positivo como negativo, que han tenido los alumnos durante la sesión.

- “*¿Consideras que los alumnos han alcanzado los objetivos?*”: valoración de la consecución de los objetivos planteados para la sesión en base a la observación de las actitudes y comportamientos de los estudiantes.
- “*¿Qué aprendiste hoy de tus alumnos?*”: se trata de no focalizar sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos, ya que el profesor también puede beneficiarse de él.
- “*Si tuvieras que repetir la clase de hoy, ¿qué harías diferente?*”: autoevaluación de la acción docente de cara a mejorar el programa en futuras intervenciones.
- “*¿Qué es necesario trabajar en las siguientes sesiones?*”: reflexión sobre las necesidades que van surgiendo en el grupo para así planificar en consecuencia.
- *Otros comentarios*: se abordaban temas más generales que no tienen cabida en otros apartados pero que sirven para hacer balance de la marcha del programa.

Para la realización de esta plantilla para las notas de campo se ha empleado el esquema utilizado por Jiménez Martín (2000), incluyendo a su vez nuevos apartados para poder obtener una información más completa y detallada.

Antes de iniciar este estudio, el investigador ya estaba entrenado en la recogida de datos a través de esta técnica ya que, durante los dos años anteriores al inicio de esta investigación, el investigador estuvo escribiendo notas de campo para un estudio piloto previo.

En total, el investigador escribió 259 hojas de notas de campo. Estas notas fueron escritas en inglés durante la intervención llevada a cabo en 'Riverside' y en español durante las intervenciones realizadas en 'Cauces' y 'Nuova Fontana'.

3.7.3 Entrevistas

La entrevista es una de las herramientas más comunes y potentes que se utilizan entre los investigadores cualitativos para tratar de entender, de primera mano, la forma de ser y de actuar de las personas (Fontana y Frey, 1998).

Entre los diferentes tipos de entrevistas que se pueden realizar (estructuradas, semiestructuradas o desestructuradas; individuales o grupales; cara a cara o por teléfono, etc.), para la presente investigación se optó por la realización de entrevistas individuales semiestructuradas. Este tipo de entrevistas admite una mayor flexibilidad a la hora de introducir nuevas preguntas que con las entrevistas estructuradas, permitiendo dirigir la entrevista de una manera más individualizada con cada uno de los participantes (Fontana y Frey, 1998). De esta forma, tal y como se puede comprobar en el Anexo H, la batería de preguntas utilizada en cada uno de los programas ha sido ligeramente diferente, ya que se fueron incluyendo nuevas preguntas a medida que avanzaba la investigación.

Estas entrevistas fueron realizadas por el propio investigador de manera individual con cada uno de los participantes. Tal y como Spradley (1979) señala, es muy importante que la relación entre entrevistador y entrevistado sea de confianza, creando un clima adecuado en donde el entrevistado pueda expresarse de manera libre y espontánea. Según Schilling (2001), "algunos participantes, especialmente los niños,

serán más honestos con personas que ellos conocen y confían” (p. 358). Además, en palabras de Cutforth y Puckett (1999), el tener lazos de unión con los participantes “refuerza la calidad de los datos obtenidos... [porque] reduce la posibilidad de sentirse incómodos mientras son observados y entrevistados” (p. 156).

El propósito de las entrevistas realizadas a los alumnos era el de conocer cuál había sido su impresión acerca del programa, en concreto en los aspectos relacionados con el Modelo de Responsabilidad: respeto, participación, autonomía y liderazgo. Además, a través de otras preguntas, se obtuvo información sobre sus experiencias previas en otras clases de Educación Física y el impacto que ha tenido el programa en sus vidas “fuera del gimnasio”.

En las entrevistas realizadas a la directora de ‘Riverside’ y a los tutores de ‘Cauces’ y ‘Nuova Fontana’ el propósito fue el de determinar si habían notado algún cambio de actitud en los alumnos tras su participación en el programa (ver Anexo I). Adicionalmente, también se hicieron preguntas relacionadas con el funcionamiento de cada tipo de escuela.

Se realizaron 58 entrevistas con una duración total aproximada de 11 horas y 30 minutos (unos 12 minutos de media por entrevista). Los idiomas utilizados fueron inglés, italiano y español, permitiendo que cada entrevistado utilizase aquél con el que se sintiera más cómodo³⁶. Las entrevistas fueron realizadas en uno de los despachos de

³⁶ En concreto hubo un chico filipino en ‘Cauces’ que prefirió hacerla en inglés y dos chicos latinoamericanos en ‘Nuova Fontana’ y cuatro en ‘Riverside’ que prefirieron hacerla en español en vez de en italiano o en inglés.

cada escuela para que los entrevistados no tuvieran distracciones de ningún tipo y se encontraran en un clima de total confianza y confidencialidad. Las entrevistas fueron grabadas en audiocasete ('Riverside') y en soporte digital ('Cauces' y 'Nuova Fontana') para su posterior transcripción y análisis.

3.8 Análisis de los datos

En palabras de Pérez Serrano (1994a), "el sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio" (p. 102). Dada la naturaleza de la investigación cualitativa, el análisis de dichos datos no se puede llevar a cabo bajo unas directrices fijas y concretas sino que requiere cierta flexibilidad en sus enfoques y orientaciones. De esta forma, el análisis de datos cualitativos es un proceso continuo y cíclico que no empieza únicamente cuando se ha finalizado la intervención (Pérez Serrano, 1994a). Por lo tanto, se establece una relación directa entre los datos que se van obteniendo y la evolución de la investigación ya que van surgiendo nuevas preguntas y se van descartando otras con el propósito de entender de manera más completa la realidad que es objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 1998).

Miles y Huberman (1994) señalan cuatro fases en el análisis de datos en la investigación cualitativa que han sido seguidas durante el desarrollo de este estudio: 1. Recogida de datos, 2. Compilación, 3. Codificación, y 4. Informe final. A continuación se expondrán cada una de ellas.

1. Recogida de datos. Al principio, es necesario recoger toda la información en el “propio terreno” de estudio. Durante esta investigación se obtuvieron datos directamente de los participantes en forma de diarios, cuestionarios y entrevistas. Las notas de campo elaboradas por el profesor fueron escritas no más de 24 horas después de finalizar cada sesión.
2. Compilación. A continuación, todos estos datos fueron compilados, organizados y reducidos con el fin de recoger la información más esencial. El investigador grabó en audio cada entrevista y posteriormente las transcribió³⁷ utilizando un procesador de textos. Así mismo, los diarios y cuestionarios fueron también transcritos a formato digital para facilitar su posterior análisis. Las notas de campo fueron directamente escritas por el investigador utilizando un procesador de textos y siguiendo los diferentes apartados de una plantilla prefijada (ver Anexo G). Al final se recogieron un total de 1.385 hojas de información entre notas de campo, diarios, cuestionarios y transcripciones de entrevistas.
3. Codificación. Una vez que todos los datos podían ser visualizados en formato digital y mediante la técnica de análisis de contenidos (Delgado y del Villar, 1994; Manning y Cullum-Swan, 1998), se procedió a la

³⁷ Se transcribieron un total de aproximadamente once horas y media de entrevistas, de las cuales 15 fueron en español, 18 en italiano y 25 en inglés. En el caso de las entrevistas realizadas en los Estados Unidos y en Italia, el investigador contó con la ayuda de dos transcriutores (uno bilingüe en el caso del inglés y otro nativo en el caso del italiano), para poder recoger de manera más fidedigna las expresiones utilizadas por los entrevistados.

codificación de los mismos a través del programa informático XSight (versión 2.0). A través de este programa se seleccionaron aquellas ideas y comentarios que, de manera inductiva y en base a las preguntas de la investigación, fueron emergiendo a partir de los datos recogidos (Strauss y Corbin, 1998). Estas ideas y comentarios se clasificaron en función de los siguientes aspectos:

- a. *Fuente de procedencia*: diarios, cuestionarios, entrevistas o notas de campo.
- b. *Quién los dijo*: se utilizaron seudónimos y referencias numéricas para asegurar el anonimato y confidencialidad de la información, así como para facilitar la localización del participante en función del programa en el que tomó parte (i.e., España, Italia o Estados Unidos).
- c. *Cuándo se dijeron*: en el caso de las notas de campo y de los diarios fue necesario precisar en qué semana del programa se recogió la información. En cuanto a las entrevistas y cuestionarios este dato no era necesario ya que todas fueron realizadas al finalizar el programa.
- d. *Categorización*: cada idea fue clasificada dentro de una categoría (o subcategoría) concreta. Este análisis de datos se realizó de manera inductiva en base a las preguntas de la investigación mediante la técnica llamada de “comparación constante”, permitiendo la aparición de nuevas categorías y subcategorías durante el proceso (Ryan y Bernard, 2003). Este proceso de

categorización finalizó una vez que todas las ideas y comentarios surgidos durante el análisis de datos fueron convenientemente codificados (ver Tabla 3). En concreto se recogieron 28 categorías y 12 subcategorías. Estas categorías fueron agrupadas dentro de temas y subtemas comunes tal y como aparecerá reflejado en el capítulo de resultados.

Tabla 3. Categorías emergentes durante el análisis de datos

Preguntas de Investigación	Categorías y subcategorías
<u>Pregunta 1:</u> Impacto a corto plazo	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto cognitivo-motor • Impacto afectivo • Cambio de actitud en alumnos problemáticos • Interacción racial • Impacto en la escuela
<u>Pregunta 2:</u> Proceso experimentado por los participantes en base a los niveles del Modelo de Responsabilidad	<p><i>Respeto (Nivel I)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Respetar a los demás: <ul style="list-style-type: none"> ◊ Al profesor ◊ A los compañeros • Autocontrol • Respetar el material/instalaciones • Respetar las normas: <ul style="list-style-type: none"> ◊ Aparatos electrónicos ◊ Ropa deportiva ◊ Otros: fumar, puntualidad, etc. <p><i>Participación y esfuerzo (Nivel II)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios positivos • Comentarios negativos

	<ul style="list-style-type: none"> • Lesionados/no participantes • Evitar el contacto • Climatología <p><i>Autonomía personal (Nivel III)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios positivos • Comentarios negativos <p><i>Ayuda y liderazgo (Nivel IV)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios positivos • Comentarios negativos • Cooperación/trabajo en equipo • Experiencia de liderazgo
<p><u>Pregunta 3:</u> Impacto fuera del programa</p>	<p><i>Transferencia fuera del gimnasio (Nivel V)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí hubo impacto • No hubo impacto
<p><u>Pregunta 4:</u> Diferencias entre el programa y experiencias previas en clases de Educación Física</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> ◊ Nuevas actividades ◊ Variación en los contenidos ◊ Deportes más populares • Metodología de enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> ◊ Cercanía del profesor ◊ <i>Empowerment</i> (dar poder de decisión a los alumnos) • Rigurosidad del profesor • Estrategias de reflexión/opinión: <ul style="list-style-type: none"> ◊ Diarios ◊ Colores • Oportunidad de liderazgo • No se encuentran diferencias

4. Informe final. Finalmente, el investigador examinó los resultados obtenidos, desarrollando el estudio múltiple de casos y la discusión de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas (ver Capítulos 5 y 6).

Tal y como señala Pérez Serrano (1994a), todo este proceso requiere un gran rigor, siendo necesario que se justifiquen cada uno de los pasos seguidos durante la investigación. Sin embargo, y en palabras de esta autora, “lo más importante es no quedarse en la mera descripción de los datos, sino llegar a su interpretación y a la utilización de los resultados para la toma de decisiones” (p. 115).

A modo de conclusión de este apartado, es importante tener en cuenta el punto de vista de un autor familiarizado con el Modelo de Responsabilidad como Cutforth, ya que como él mismo afirma, el objetivo final de este tipo de investigaciones debe ser el “hacer una contribución positiva en la vida de los jóvenes y no sólo recoger datos para una investigación” (Cutforth, 1997, p. 132). Es de esperar que esta investigación pueda marcar la diferencia y ayude a aquellos que desarrollan programas de características similares a mejorar la situación en la que muchos jóvenes se encuentran y no sirva simplemente para engordar las estanterías de la biblioteca de la universidad.

3.9 Veracidad de los datos obtenidos

Diferentes estrategias han sido empleadas para garantizar que esta investigación se ha realizado siguiendo las pautas establecidas en investigación cualitativa, asegurando de esta manera, la calidad de los resultados. Estas estrategias se dividen en cuatro apartados: credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad (del Villar, 1994; Guba, 1989; Pérez Serrano, 1994a).

3.9.1 Credibilidad

La credibilidad hace referencia al concepto de que los datos de la investigación deben de ser creíbles (Pérez Serrano, 1994a). Obtener la credibilidad en una investigación cualitativa requiere que el investigador sea capaz de recoger, de forma fidedigna, las diferentes realidades representadas por los participantes (del Villar, 1994; Guba, 1989). Las siguientes estrategias fueron utilizadas para reforzar la credibilidad de esta investigación: a) triangulación, b) participación de otros investigadores, c) trabajo prolongado, d) comprobaciones con los participantes, y e) observación continua y persistente.

- a) Triangulación. La triangulación es una de las técnicas más empleadas a la hora de aportar credibilidad en investigaciones cualitativas (Creswe, 1998). El propósito de esta estrategia es el de confrontar los datos obtenidos de diferentes fuentes de información para establecer consistencias a través de estas fuentes (Taylor y Bogdan, 1987). Por esta razón, en el presente estudio se han utilizado los datos obtenidos de las entrevistas, los diarios, cuestionarios y notas de campo para triangularlos entre ellos, comprobar su consistencia y analizar los temas emergentes que surgen durante el análisis.
- b) Participación de otros investigadores. Es necesario discutir y contrastar las interpretaciones de los datos obtenidos con otros investigadores experimentados en el campo de la investigación cualitativa. De este modo, se garantiza la fiabilidad de los resultados, evitando una posible interpretación parcial de los datos. Profesores de la Universidad

Politécnica de Madrid, *Università degli Studi dell'Aquila* y de la *California State University* de Los Ángeles han colaborado en esta investigación durante la recogida y el análisis de los datos. Durante las diferentes fases de la investigación, estos profesores ayudaron al investigador en el diseño y seguimiento de los programas, así como en el posterior análisis de los datos obtenidos.

- c) Trabajo prolongado. Pérez Serrano (1994a) señala que cuanto más contacto tenga el investigador con la realidad a estudio mejor será capaz de interpretarla. La confianza de los participantes está fuertemente relacionada con la cantidad de tiempo que el investigador les dedica y su capacidad para construir una relación de confianza. En el presente estudio, el investigador ha estado involucrado en cada uno de los tres programas durante 10 semanas, aparte del tiempo necesario para realizar las entrevistas y los contactos previos. Basándose en investigaciones anteriores que han estudiado el impacto del Modelo de Responsabilidad en un grupo de participantes (Compagnone, 1995; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000a), este tiempo se considera adecuado al propósito de esta investigación.
- d) Comprobaciones con los participantes. Discutir los datos con los participantes permite al investigador juzgar de manera más precisa la realidad que está analizando (del Villar, 1994; Guba, 1989; Pérez Serrano, 1994a). En la presente investigación, se invitó a los participantes a compartir sus opiniones y comentarios en relación al programa a través de diarios, entrevistas y cuestionarios. Concretamente,

los diarios se devolvieron a los estudiantes durante la siguiente sesión con comentarios escritos por el profesor. Estos comentarios incluían notas y preguntas para clarificar, en la medida de lo posible, las posibles dudas sobre sus comentarios. Además, el contacto continuo tanto con la directora como con los tutores de cada una de las escuelas ha facilitado la posibilidad de comprobar la fidelidad y precisión de los datos obtenidos.

- e) Observación continua y persistente. De acuerdo con Guba (1989), es importante tener una interacción continua con el objeto de estudio porque de esta manera se obtiene un mayor conocimiento del mismo, y por tanto se puede realizar una interpretación más fidedigna. El investigador ha sido el único profesor encargado de desarrollar el programa físico-deportivo y no había tenido ningún contacto previo ni con los participantes ni con ninguna de las escuelas hasta la realización de esta investigación. Además, en estas escuelas no se había desarrollado con anterioridad ningún programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad.

3.9.2 Transferencia

En investigación cualitativa la transferencia hace referencia a la posibilidad de generalizar los resultados a diferentes lugares y situaciones. El propósito es el de proveer de suficientemente rica y detallada información al lector para permitir que éste transfiera los resultados obtenidos a otros entornos semejantes (Pérez Serrano, 1994a). Es por ello por lo que “el nivel de generalización no lo determina el científico, sino el práctico, el usuario que aplica el proceso formativo” (del Villar, 1994, p. 31).

A lo largo de este estudio se ha realizado una descripción pormenorizada del contexto en donde se realizó la investigación, especificando las características de cada escuela, de los participantes y del programa físico-deportivo implementado. Citas textuales de las entrevistas, diarios, cuestionarios y notas de campo han sido incluidas en los resultados, así como una extensa explicación de las diferentes fases y estrategias que se han seguido a lo largo de esta investigación.

3.9.3 Dependencia

El término dependencia se refiere a la consistencia de los resultados, es decir, que se puedan obtener los mismos resultados siempre y cuando el contexto y los participantes sean los mismos (Pérez Serrano, 1994a). Las técnicas empleadas para obtener esta consistencia en la investigación fueron (Pérez Serrano, 1994a, p. 93):

- a) Métodos solapados. Similar a la ‘Triangulación’ anteriormente expuesta.
- b) Revisión de un observador externo. Una persona externa a la investigación estima el grado en que los procedimientos utilizados se ajustan a la realidad que es objeto de estudio. Este punto está relacionado con la técnica ‘Participación de otros investigadores’, anteriormente explicada.
- c) Establecer la pista de revisión. Describir de forma detallada el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. En la presente investigación, los datos fueron recogidos de forma sistemática a través de la información extraída de las notas de campo, diarios, cuestionarios y entrevistas.

- d) Trato equitativo. Todos los participantes fueron tratados de la misma manera cuando fueron entrevistados por el investigador.

3.9.4 Confirmabilidad

El término confirmabilidad hace referencia a la objetividad que ha de tener el investigador durante la investigación que está desarrollando, evitando de este modo que sus creencias o pensamientos puedan contaminar este proceso. Tal y como señala del Villar (1994), “cuanto más alejado esté el investigador del objeto más neutral ha sido su actuación, y, por tanto, más validez tienen los datos” (p. 32). Sin embargo, en la investigación cualitativa esta distancia no es posible pues se perdería toda la riqueza del análisis. Por esta razón, son los propios datos los que han de aportar la objetividad necesaria para confirmar los resultados obtenidos. Para obtener la objetividad y la confirmación de los datos, durante esta investigación se emplearon las siguientes técnicas (Pérez Serrano, 1994a, p. 94):

- a) Participación de otros investigadores, comprobación con los participantes y triangulación (estas técnicas han sido descritas previamente en el apartado de ‘Credibilidad’, p. 129).
- b) Grabación en audio y posterior transcripción de todas las entrevistas realizadas al final del programa con los participantes y tutores de cada una de las escuelas.

Inclusión, a lo largo de la exposición de resultados, de citas textuales directamente recogidas de diarios, cuestionarios, entrevistas y notas de campo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Este capítulo recoge los resultados del análisis de los datos obtenidos en cada una de las intervenciones a partir de las cuatro preguntas que articulan esta investigación.

1. ¿Qué impacto a corto plazo (i.e., durante las 10 semanas de intervención) ha tenido el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?
2. ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad: respeto, participación, esfuerzo, autonomía personal, ayuda a los demás y liderazgo?
3. ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?
4. ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?

Con el fin de responder estos interrogantes se realizó un análisis detallado de los diarios y cuestionarios de los participantes, así como de las notas de campo tomadas por el profesor y de las entrevistas que se hicieron tanto a los participantes como a los profesores y tutores de cada uno de los centros educativos en donde se desarrolló el programa. A continuación se especifican las fuentes empleadas en cada pregunta:

- Para responder a la pregunta n° 1: entrevistas con los alumnos y profesores, diarios y cuestionarios de los alumnos, y notas de campo del profesor.
- Para responder a la pregunta n° 2: las mismas fuentes que para la pregunta anterior.
- Para responder a la pregunta n° 3: entrevistas con los alumnos y profesores.
- Para responder a la pregunta n° 4: entrevistas con los alumnos y profesores, y diarios y cuestionarios de los alumnos.

Es importante señalar que se brindó a los estudiantes la oportunidad de responder tanto a las preguntas de la entrevista como a las preguntas de los diarios y el cuestionario bien en inglés, bien italiano o en español, de modo que pudieran sentirse más cómodos comunicándose en su lengua materna³⁸. Sin embargo, las citas que aparecen en este capítulo han sido traducidas al español por el investigador para favorecer su lectura, si bien se han tratado de mantener las peculiaridades en la forma de expresarse propia de estos alumnos³⁹. A lo largo de la exposición de los resultados se especificarán las fuentes de cada una de las citas.

³⁸ Tanto en los Estados Unidos como en Italia hubo participantes de origen latinoamericano que prefirieron utilizar el español para comunicarse con el profesor en vez de utilizar el inglés o el italiano. Por otro lado, hubo un estudiante de origen filipino en el programa desarrollado en España que utilizó el inglés para comunicarse dado que le resultaba más sencillo.

³⁹ Siguiendo las indicaciones de la *American Psychological Association* (2005), la acotación “[sic]” ha sido incluida en aquellos casos en los que la cita presentaba algún error gramatical para de esta

Por último, los resultados se irán exponiendo en el mismo orden cronológico en el que se efectuaron las intervenciones:

- Escuela de Continuación ‘Riverside’ en Estados Unidos (marzo y junio de 2005).
- Centro de Formación Profesional ‘Nuova Fontana’ en Italia (septiembre a diciembre de 2006).
- Grupo de Garantía Social de automoción del Instituto de Educación Secundaria ‘Cauces’ en España (enero a abril de 2007).

forma hacer notar al lector que dicho error es propio de la transcripción literal y respetar, de esta forma, el contenido semántico de la cita.

4.1 Resultados obtenidos en ‘Riverside’ (Estados Unidos)

4.1.1 ¿Qué impacto a corto plazo ha tenido el programa físico-deportivo en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?

La expresión ‘corto plazo’ hace referencia al periodo de 10 semanas que duró la intervención. Para responder a esta pregunta se compararon las respuestas que dieron los estudiantes a estas dos cuestiones: “¿Qué esperas de este programa deportivo para las próximas semanas?” (Diario de la 1ª semana), y “¿Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?” (Cuestionario final).

Las respuestas en la primera semana estuvieron principalmente centradas en el desarrollo de las habilidades físicas, puesta en forma y en relación a la práctica de ciertos deportes. Por ejemplo, KC escribió: “Para la próxima semana espero que podamos jugar fútbol americano. Luego espero que sea un día libre, lo que significa que podemos jugar a lo que queramos”. Otros estudiantes, como Laura o Parish, se ilusionaban con que esta clase pudiera ayudarles respectivamente a “mejorar su fuerza y resistencia” o “hacer abdominales para poder estar en forma”. De hecho, ponerse en forma fue también la expectativa de Ben y María, mientras que Ashley esperaba “pasárselo bien y divertirse haciendo la clase”. Arlene, Jennifer y Stephanie también deseaban pasárselo bien y “jugar voleibol”. Sin embargo, Michael, Quentin e Isma esperaban “cualquier cosa” o simplemente “nada” durante este programa de actividad física. Mientras que la mayoría fundamentaba sus expectativas en la mejora de aspectos físicos o motrices, ninguno hizo referencia a cuestiones relacionadas con la dimensión afectiva de la actividad física y del deporte.

En los cuestionarios de la última semana, alrededor de las tres cuartas partes de los alumnos consideraban que lo más importante que habían aprendido durante este programa estaba relacionado con aspectos de respeto, participación, trabajo en equipo y auto-confianza. A continuación se exponen alguno de estos ejemplos:

[“¿*Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?*”]:

- “Cómo respetar a mis compañeros de equipo y al material” (KC).
- “A participar y a respetar” (Laura).
- “Respeto y jugar a juegos” (Juan).
- “A tener respeto hacia el profesor, para mí es mucho llegar hasta ahí” (Lage).
- “A respetar a otros, y la propiedad de aquello que no me pertenece. Y a pasarlo bien” (Charles).
- “Trabajo en equipo” (Teresa).
- “A escuchar” (Parish).
- “Auto-confianza, experiencias con personas diferentes” (Donald).
- “Me he dado cuenta de lo irrespetuoso que era en mis otras clases de EF. En esta clase de EF hice mejoras en mi comportamiento y me volví más respetuoso con el profesor y los compañeros. Aprendí que puedo mejorar si lo intento” (Óscar).

Un pequeño grupo señaló aspectos relacionados con contenidos físicos o motrices:

- “La cosa más importante que he aprendido durante esta clase de EF es que aprendí cómo lanzar una pelota de fútbol americano” (Ashley).
- “Aprendí cómo calentar, así no me lesionaré un músculo” (Marisol).

4.1.1.1 Impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más problemáticos

Durante el desarrollo de esta intervención, hubo seis estudiantes (tres chicos y tres chicas) que desde el inicio destacaron de manera negativa debido a su comportamiento (i.e., mala actitud, poca motivación para participar en las actividades propuestas, etc.) y se distribuyeron en dos grupos bien diferenciados, uno de chicos y otro de chicas. Nombres como Arlene, Ben, Jennifer, Jeremy, José y Stephanie aparecían continuamente reflejados en las notas de campo del profesor y adquirieron gran protagonismo durante la intervención.

A continuación, se exponen algunos ejemplos concretos de la actitud de estos alumnos extraídos de las notas de campo del profesor:

- “Uno de los estudiantes [Ben] rompió un trozo de madera que yo utilizaba para medir el salto vertical y la flexibilidad. Estaba evaluando la coordinación y este estudiante (...) golpeó el balón de baloncesto con esta madera” (1ª semana).
- “Hay un grupo de 3 personas (Ben, José y Jeremy) que son muy irrespetuosos conmigo y con el resto de compañeros. No paran de hablar e incluso utilizan auriculares durante la clase. No participan (sólo quieren jugar al baloncesto)” (3ª semana).

- “(Ben, José y Jeremy) continuaron con su mala actitud (...) querían ir continuamente al baño” (4ª semana).
- “Stephanie y Arlene decidieron no participar (...) esa fue su decisión y yo la respeté” (5ª semana).
- “Jeremy iba a ayudarme con el material al final de la clase pero desapareció. Durante la clase Jeremy estaba con gafas de sol y habló por el móvil un par de veces” (6ª semana).
- “[Jennifer] estaba siempre quejándose y cuestionando todo. Incluso, al final de la clase, cogió la carpeta para rellenar el diario sin mi permiso. Fue verdaderamente irrespetuosa” (6ª semana).
- “Durante la clase, Ben y José estuvieron pasando, hablando, y al final de la clase tuve que hablar con ellos acerca de su actitud” (6ª semana).
- “Cuando ellas [Stephanie, Jennifer y Arlene] tienen un mal día es muy difícil (...) y normalmente llegan tarde a clase, pero al menos no abandonan la clase a mitad tal y como hacían al principio” (8ª semana).

A medida que el programa fue avanzando, las notas de campo del profesor a este respecto fueron cambiando de dirección, revelando un cambio en el comportamiento de estos alumnos:

- “Arlene y Jennifer tuvieron una muy buena actitud al principio de la clase. Estuvieron participando todo el tiempo y no se quejaron” (6ª semana).
- “Poco a poco, ellos [Ben, José y Jeremy] están trabajando mejor y están más involucrados en la clase” (6ª semana).

- “Jennifer se ofreció voluntaria para dirigir el calentamiento. Fue una señal muy buena porque ella nunca se había ofrecido voluntaria para nada. Además, en comparación con los días anteriores cuando estaba tan pasiva, se trata de una señal muy importante” (8ª semana).
- “[Jeremy] estuvo jugando balonmano contra la pared junto con Parish y Teresa, y fue bueno verles tan involucrados en la actividad” (9ª semana).
- “Stephanie y Jennifer se ilusionaron cuando les dije que podían jugar a voleibol. Ellas estuvieron jugando a voley [*sic*] todo el tiempo. Nunca las había visto tan involucradas en una actividad” (9ª semana).

Los testimonios obtenidos de los cuestionarios y las entrevistas de Ben, José y Jeremy ilustran de manera más clara un cambio de actitud en tanto que señalan que lo más importante que habían aprendido durante el programa fue: “Respetar el material” (Ben), “Respetar las cosas de los demás” (Jeremy) y “Respeto” (José). Incluso Ben señaló durante la entrevista que: “Lo he intentado más al final [del programa]”. Es interesante resaltar que Ben y Jeremy fueron los únicos estudiantes de toda la clase que no se perdieron ninguna sesión durante el desarrollo de este programa, lo que hace un total de 18 sesiones seguidas sin interrupción.

Jennifer y Stephanie escribieron en sus cuestionarios finales que la cosa más importante que habían aprendido durante este programa era: “Cómo ser una buena estudiante” (Jennifer), “Es más divertido si participas con los demás” (Stephanie). Durante la entrevista, Arlene reconoció su mala actitud durante el programa: “Algunas veces lo intentaba y en otras me sentía tan... tan perezosa [*risa*], pero sí, cuando me gustaba el deporte sí, sí que hacía un esfuerzo porque me gustaba, pero cuando no...

pero lo intentaba más o menos”. Y además, en su cuestionario Arlene escribió: “Tú eres un buen profesor de EF y has tenido mucha paciencia para soportar nuestra tonta actitud ☺ [sic].”

4.1.1.2 Impacto del programa en ‘Riverside’

Este apartado analiza el impacto que el programa tuvo en la propia escuela, no sólo en los alumnos que participaron en la intervención sino en la totalidad de la misma. Durante la entrevista la directora señaló:

Desafortunadamente aquí no podemos enseñar Educación Física. No tenemos ningún profesor con esos credenciales (...). Este es un problema, es todavía un problema para la comunidad [educativa] el hecho de que no puedas tomar clases de Educación Física en una Escuela de Continuación porque no se ofertan (...). Tenemos que hacer exenciones o tener a un profesor para que enseñe Educación Física en la escuela. Pero la exención puesta por el distrito [escolar] es un problema. [*¿Qué es la exención?*]. La exención es un mandato del Distrito diciendo que harán una excepción, pues comprueban la situación de la escuela donde no tenemos ni profesor de arte, Educación Física o informática. Sin embargo, el estudiante necesita matricularse de estas clases, y cuando no puede tenerlas en una Escuela de Continuación para graduarse [...], es por eso por lo que tienen que hacer la vista gorda para que pase [de curso]. [*¿Es la misma situación en las otras Escuelas de Continuación?*]. Sí que lo es (...), puedo suponer que es un problema común.

Jessica también era consciente de esta situación y durante la entrevista comentó: “Gracias (...), porque nadie había tenido la oportunidad de finalizar la clase de EF mientras tú [profesor] no estabas aquí (...). Ningún profesor se había ofrecido antes para tomar un..., un lugar en la escuela para ayudarnos”. Monic, por su parte, reclamaba que normalmente el trato que recibían las Escuelas de Continuación no era justo: “Nosotros no tenemos cosas como las escuelas regulares tienen. Por ejemplo, ellos tienen EF y eso es bueno, pienso que es mejor”.

Jessica y Monic no fueron las únicas que se acordaron de los compañeros que no habían tenido la oportunidad de participar en el programa. Por ejemplo, Arlene explicó: “Sí, sí me gustaría que, que... se repitiera otra vez porque aquí mucha gente también necesita la Educación Física [para graduarse], y también nos ayuda en las clases a estar más relajados, sí”. Marisol también estaba de acuerdo en estos aspectos:

Yo creo que sí sería una buena idea repetirlo con otros estudiantes como los que no han tenido la oportunidad de hacerlo. Yo creo que es algo... interesante para que ellos aprendieran... Para que no estuvieran en clase tanto tiempo porque también digo, te cansas de la misma... rutina, es algo diferente.

El profesor reflexionó en sus notas de campo acerca de cómo algunos estudiantes, que no estaban inscritos en el programa, querían participar en él:

Hay un estudiante llamado MarAnthony que trata de venir a la clase cuando los profesores se lo permiten. Por otro lado, Tony intentó venir a clase de nuevo pero la directora no se lo permitió porque el

programa había empezado hace 6 semanas y era muy tarde para apuntarse (incluso había llegado a rellenar el diario de un día) (6ª semana).

Es interesante remarcar que dos estudiantes vinieron a clase hoy simplemente para participar. Uno de ellos, MarAnthony, ya había venido en otra ocasión, pero el otro, René, venía por primera vez. Me preguntó si podía participar y le dije que una de las normas era no utilizar auriculares, por lo que se los desconectó y empezó a participar. Fue realmente genial ver a tres personas nuevas (contando con un profesor) participando en la clase (9ª semana).

Es muy relevante que de 17 alumnos que había inscritos en un principio se alcanzara la cifra de 24 a las dos semanas de funcionamiento del programa. Incluso durante la entrevista, prácticamente la totalidad alumnos comentaron que les gustaría continuar con un programa deportivo de estas características.

En esta misma línea, una de las alumnas reconocía durante la entrevista que este programa le había servido para salir de la rutina del horario normal de clases, ofreciéndole además la oportunidad de conocer mejor a sus compañeros:

Pienso que fue una experiencia muy bonita..., aprendimos mucho... y fue como... diferente porque en esta clase, en [escuela de] Continuación..., nada más estamos acostumbrados a hacer el trabajo del libro y cosas así, pero en esta ocasión salimos, jugamos y practicamos juntos, nos ayudamos unos a los otros y aprendimos

muchas cosas del maestro... y aprendimos mucho. Hemos aprendido muchas cosas de nosotros, y... cada uno aprendió cómo somos cada uno de nosotros, cada uno de los estudiantes (Marisol).

4.1.2 ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad?

Las preguntas que estaban incluidas en los diarios fueron cambiando en función de los objetivos propios de cada sesión, objetivos que estaban siempre en conexión con los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad. Esto permitió comprender mejor los procesos que experimentaron los participantes a lo largo de la intervención respecto a cada uno de los Niveles de Responsabilidad. Por otro lado, las anotaciones realizadas por el profesor sirven para contrastar las opiniones dadas por los alumnos tanto en las entrevistas como en sus diarios.

Lo que se expone a continuación es una descripción de estos procesos en relación a los cuatro primeros Niveles de Responsabilidad: respeto, participación y esfuerzo, autonomía personal, y ayuda a los demás y liderazgo.

4.1.2.1 Respeto

En los diarios de la segunda semana se planteó a los participantes la pregunta “¿Qué es para ti el ‘respeto’?”. Sus respuestas fueron las siguientes:

- “Educación y aprender cómo respetar” (Arlene).
- “No tocar o hacer daño a alguien” (Jessica).

- “Respeto es estar feliz y divertirse sin discutir con nadie. Respetar es no burlarse de los demás y no herir sus sentimientos” (KC).
- “Tener respeto por el profesor” (Juan).
- “Cuando la gente escucha, cuando estoy ayudando al profesor con el calentamiento” (Parish).
- “El respeto para mí es una parte de mí mismo. Si no me respetas, NO [sic] te respetaré...” (Lawren).
- “Obedecer a los mayores” (Ben y Jeremy).
- “Tratar a los demás de la forma que se merecen” (Angélica).
- “Tratar a los otros justamente tal y como a ti te gustaría ser tratado” (Laura y Donald).
- “No lo sé” (Isma).
- “Respeto es ser amable, amable con los demás y no contestar” (Lage).

Durante el análisis de datos emergieron cuatro temas a partir de un aspecto clave del Modelo de Responsabilidad como es el respeto: (a) respeto a los demás, (b) autocontrol, (c) respeto de las normas y (d) respeto del material.

Respeto a los demás

A lo largo del programa no se registró ningún incidente de importancia a nivel físico o verbal ni entre los participantes ni con el profesor. Al comienzo, el respeto que los participantes tenían entre ellos era bueno y no había signos de abusos verbales o de intimidación física. El propio profesor lo comenta en sus notas de la 2ª semana:

[Los estudiantes] fueron muy respetuosos entre ellos y no tuvieron ningún problema de burlarse los unos de los otros o algo parecido (...). Sólo uno de los chicos se metió con Arlene porque “era una chica y no sabía cómo golpear al balón”. Ella habló con él y el chico no volvió a decir nada más.

A continuación se recogen algunos comentarios extraídos de los diarios de los alumnos que confirman las observaciones del profesor:

- “[Hoy] he aprendido a escuchar al profesor” (Stephanie, 1ª semana).
- “Yo respeto al profesor y a los compañeros” (Ashley, 5ª semana).
- “[Hoy he aprendido] cómo jugar al fútbol [americano] y a respetar a la gente con la que juego y también el material” (Charles, 5ª semana).
- “[Hoy] he aprendido que si juegas con chicas tienes que ser delicado” (Donald, 6ª semana).

Autocontrol

A lo largo de todo el programa, Laura mostró serios problemas de autocontrol. Por ejemplo, en la 4ª semana escribió en su diario: “Estuve golpeando a la gente con él [material], pero tenga en cuenta que fue por venganza ya que también me golpearon”. En la 5ª semana continuó escribiendo: “La única razón por la que golpeo a la gente es porque ellos me golpean, lo considero autodefensa. Yo me puedo controlar a mí misma excepto si alguien me golpea, entonces le devolveré el golpe sin autocontrol”. En esa misma semana, añadió en uno de sus diarios: “[Hoy] he jugado respetuosamente con el material y no he golpeado a nadie con él”. Sin embargo, esta situación fue pasajera ya

que de nuevo, aunque esta vez en la 9ª semana, vuelve a aparecer en su diario lo siguiente: “[Mi participación] estuvo bien, excepto por estar golpeando a la gente por venganza”. Asimismo el profesor hizo referencia a estas circunstancias:

Laura tenía problemas de autocontrol, y un par de veces lanzó la pelota intencionadamente contra sus compañeros cuando no estaban atentos. Hablé con ella sobre ello y me contestó que era “por venganza”. Sin embargo, al menos escribió algo en su diario dándose cuenta de que eso no estaba bien (Notas de campo, 9ª semana).

Cuando Laura tuvo que responder a la pregunta del cuestionario final: “¿Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?”, su respuesta fue: “A participar y respetar”.

Con el resto de alumnos no se produjeron incidentes relacionados con el autocontrol, incluso durante las actividades en las que se utilizaron materiales como *frisbees* o palos de hockey. Tal y como planteaba el profesor: “Otro objetivo cuando utilizas el hockey puede ser el autocontrol, porque algunas veces es difícil para estos estudiantes no utilizar el palo con otro propósito distinto al de golpear la bola” (Notas de campo, 7ª semana).

Otros estudiantes, como Donald, Angélica o Stephanie, anotaron en sus diarios comentarios relacionados con el autocontrol. Donald señaló: “[Hoy he aprendido a] trabajar duro y a evitar problemas con los demás ya que me golpearon con un *frisbee*” (4ª semana). Angélica escribió: “No estuve jugando duro, por lo que fui respetuosa” (5ª

semana). Finalmente, Stephanie anotó: “[Hoy he aprendido a] no jugar sucio con el palo [de hockey]” (7ª semana).

Respeto a las normas

En relación al respeto de las normas emergieron dos temas bien diferenciados: los aspectos relacionados con la norma de no utilizar aparatos electrónicos como reproductores de música o teléfonos móviles durante la clase y el respeto hacia la norma de utilizar ropa deportiva para participar en la sesión.

Desde el comienzo de la intervención fue muy difícil para la mayoría de los estudiantes respetar las normas básicas de convivencia como por ejemplo la puntualidad, el no hablar cuando lo está haciendo el profesor u otro compañero y el no ir al baño sin el permiso del profesor, aparte de las ya mencionadas sobre utilizar ropa deportiva y no utilizar aparatos electrónicos. Las notas de campo de la segunda semana describen esta situación: “Algunas chicas querían ir al baño continuamente, otros estaban comiendo, la mayoría de ellos hablando... en un momento [la clase] ¡era casi un desastre!”.

En particular, fue muy difícil para el profesor mantener la norma sobre los aparatos electrónicos. En la segunda semana el profesor escribió:

Un par de ellos [alumnos] persisten con la actitud de utilizar auriculares durante la clase. Cuando se lo digo, ellos se los quitan, pero después continúan. [Sin embargo], cuando estuvieron más implicados no los utilizaron... por lo que tengo que proponer actividades que les involucren.

De manera específica, el teléfono móvil fue el aparato electrónico más difícil de controlar. Por ejemplo, para Jessica y Angélica la utilización del móvil resultaba algo indispensable y este hecho acarreó numerosos problemas. Angélica fue la más problemática. Después de muchas conversaciones con ella esta situación empezó a cambiar y su reflexión en el diario de la 5ª semana fue: “[Hoy] hice un verdadero esfuerzo e intenté todo lo que el profesor nos dijo. Además, no he sacado mi teléfono móvil”.

Jessica, por su parte, también utilizaba constantemente su teléfono móvil. Tal y como mostraba su expediente, esta alumna presentaba serios problemas disciplinarios en su anterior escuela. Cuando se le preguntó en la entrevista si pensaba que su actitud había cambiado durante el programa hizo referencia al uso del teléfono móvil: “Sí, no lo volví a utilizar. Quiero decir, lo utilicé una vez, una semana, algo así como una semana, pero eso es todo, pero no lo volví a utilizar en los últimos días”.

Otros alumnos como Jeremy, José y Luis también comentaron durante las entrevistas que su actitud y la de sus compañeros respecto al uso de teléfonos móviles y aparatos electrónicos había cambiado hacia el final de la intervención. Jeremy señaló que: “El teléfono móvil lo tuve que utilizar una vez..., pero nunca lo volví a utilizar de nuevo, eso creo”. Por su parte, José reconocía que al principio del programa utilizaba constantemente sus auriculares para escuchar música, sin embargo, durante la entrevista explicaba que: “[En las últimas clases] no los utilizaba tanto, [aunque] todavía los utilizo en las otras clases”. Luis coincidía con José en este punto ya que en su opinión: “[Al final del programa hubo] un poco [de mejora] porque al final no usaban tanto los auriculares”.

El otro tema que emergió en relación con el respeto de las normas fue la utilización de ropa deportiva para participar en cada sesión. A lo largo de todo el programa se hizo especial hincapié en esta norma debido a tres razones fundamentales:

1. La ropa deportiva es más cómoda que la ropa de calle y ayuda a desarrollar mejor la práctica deportiva.
2. El calzado deportivo de calidad ayuda a prevenir lesiones.
3. Al hacer deporte normalmente se suda y por tanto es conveniente cambiarse de ropa tanto por razones de higiene personal como para no molestar a los que tenemos al lado.

La mayoría de los estudiantes no respetaron esta norma. La siguiente cita proviene de la entrevista con Charles, un estudiante de casi dos metros de altura y alrededor de 100 kilos. Su opinión representa el pensamiento de gran parte de los participantes en relación a este aspecto del programa:

Pienso que podías hacerla [la clase de Educación Física] con la ropa que llevabas puesta (...). No sé porqué ponerse [otra] ropa para hacerla... Te sentías cómodo mientras estabas corriendo que con lo que llevabas puesto. [*¿Y qué piensas del olor después de esto?*], ¡oh, sí...! [*¿Piensas que está bien?*] Depende del olor de la persona, sabes, o no. (...). [*¿Y en tu caso piensas que eso no era un problema?*] No.

Las notas de campo del profesor de la 3ª semana complementan la visión de los estudiantes ante la norma de vestir ropa deportiva durante la clase: “Fue divertido encontrar a una chica vistiendo vaqueros debajo del chándal. Le dije que la idea no era

sólo ‘ver’ la ropa, sino que se trataba de sentirse más cómodo a la hora de realizar la actividad física”.

Cuando en los diarios se les preguntó a los estudiantes: “¿Qué piensas acerca de utilizar ropa deportiva en Educación Física?”, sus respuestas fueron las siguientes:

- “Pienso que es absurda” (Ben, 3ª semana).
- “Pienso que es una buena idea hacer eso” (Jennifer, 3ª semana).
- “Es mejor más flexible” (Quentin, 3ª semana).
- “Tenemos que utilizarla bajo cualquier circunstancia” (Lage, 3ª semana).
- “Realmente no me gusta la idea” (Jessica, 3ª y 7ª semana).
- “Pienso que no es realmente necesario vestir ropa deportiva a menos que no quieras sudar tu bonita ropa... la cuál nunca tengo” (Donald, 7ª semana).
- “Realmente da lo mismo vestir ropa deportiva” (Arlene, 7ª semana).
- “Está bien, me siento cómoda” (María, 7ª semana).

Desde el inicio del programa, la gran mayoría de los participantes no respetó la norma de utilizar ropa deportiva, por lo que el profesor trató de utilizar nuevos métodos para cambiar esta situación:

Porque la mayoría de ellos no utilizan ropa deportiva, voy a incluir una norma para ser justo con las personas que sí la llevan. Las personas que no respeten ‘la norma de vestirse’⁴⁰ van a recibir una

⁴⁰ Proviene de la expresión inglesa ‘*dress code*’.

marca negativa (-) en sus colores. Con tres negativos pierden un grado en el color de un día. Por ejemplo, pasan del ‘azul’ al ‘verde’ (Notas de campo, 2ª semana).

Sin embargo, esta estrategia fue inútil porque los estudiantes continuaron viniendo a clase sin ropa deportiva. Alrededor de la semana 6ª o 7ª el profesor dejó de utilizarla y buscó nuevas formas de motivación. Para ello, el profesor preguntó a los participantes en el diario de la 7ª semana: “¿Qué podemos hacer para animar a la gente a respetar la ‘norma de vestirse’?”. Las respuestas fueron desde “nada”, “no estoy seguro” o “seguir recordando la norma”, hasta “vestir cualquier cosa” o “ser más estricto en la norma y si la gente no trae ropa deportiva, que se queden después de la escuela”.

Los comentarios de Arlene y Jessica ejemplifican cómo esta regla fue perdiendo su importancia. En la 3ª semana, Arlene escribió en el diario: “... tienes que vestir de manera apropiada y confortable [para Educación Física]”. Sin embargo, en la 7ª semana la opinión en su diario fue completamente diferente: “Realmente no importa no llevar ropa deportiva”. Jessica, por su parte, comentó durante la entrevista: “Realmente nunca me gustó cambiarme para EF, era aburrido, pero me cambié algo así como las primeras clases, luego (...), no me cambié más (...). Me aburría cambiarme, cambiarme y descambiarme”.

De esta forma, el profesor decidió seguir recordando la importancia de utilizar ropa deportiva pero permitió participar en las sesiones a aquellos alumnos que no venían vestidos con ropa adecuada. Esta idea está basada en el planteamiento de que es más beneficioso permitir que participen en lugar de dejarles sentados sin hacer nada. Las siguientes notas de campo reflejan esta situación:

Un par de chicas (Stephanie y Jennifer), no trajeron zapatos deportivos (llevaban sandalias) pero las permití participar. En sus diarios escribieron que “aprendí que es divertido si participas”. Eso está bien porque a estas chicas no les gusta demasiado hacer ejercicio (se puede ver que están realmente en baja forma física) (3ª semana).

Aunque algunos estudiantes no se vistieron [con ropa deportiva], estuvieron participando. Por ejemplo, Ashley llevaba falda pero además de participar estuvo dirigiendo el calentamiento (había escrito en el anterior diario que quería dirigir un calentamiento) (5ª semana).

No obstante, la programación de las clases cambió en un par de ocasiones debido a la lluvia y a los exámenes de los alumnos, cambios que pudieron obstaculizar el cumplimiento de la norma de utilizar ropa deportiva. Algunos de los participantes comentaban que nadie les había dicho que la clase se cambiaba de día o que simplemente se habían olvidado de traer la ropa. Ben lo explicaba durante la entrevista: “Deberíamos vestir ropa deportiva pero..., no la traía, simplemente no la traía porque no sabía si teníamos Educación Física algunos días y es por eso”.

Otro aspecto importante que emergió durante el análisis y al que muchos de los alumnos hicieron referencia era el hecho de que la escuela ‘Riverside’ no disponía de taquillas para que pudiesen guardar la ropa deportiva. La escuela era pequeña y no tenía espacio suficiente para los vestuarios, por lo cual los estudiantes debían traer la ropa cada día que había clase de Educación Física y cambiarse en los baños. Ashley exponía durante la entrevista que en su anterior escuela ella tenía la suerte de contar con taquillas en el vestuario:

En el instituto teníamos una taquilla pero aquí no. Tenemos que traer la ropa [*inaudible*] y a veces se hace duro. Si te olvidas de algo que necesitas..., si tuviéramos una taquilla podríamos tener nuestra ropa aquí y no cada día tener que traerla, cada martes y jueves. [La taquilla] es algo muy útil. Es bueno porque, quiero decir, no nos gustaba sudar nuestra ropa.

Traer ropa deportiva a la escuela supuso también un problema para Arlene:

Si yo venía vestida a la escuela con ropa deportiva andaba toda así [*sic*], todo el día y tenía, yo tengo que ir a una escuela nocturna. Sí, y no me sentía muy cómoda estar todo el día..., no me gusta estar cargando con la ropa.

Monic resume todo este punto en una sola frase: “Es duro porque tenemos que venir aquí y luego cambiarnos, porque nosotros no tenemos taquillas, es por eso por lo que resulta más difícil”.

A modo de conclusión de este apartado, la siguiente anotación realizada por el profesor en sus notas de campo describe sus pensamientos en relación a la respuesta de los alumnos a la norma de utilizar ropa deportiva:

Hoy la ‘norma de vestirse’ ha sido un desastre. Sólo dos personas la respetaron y una fue por casualidad. Una de las chicas (Parish) iba en falda y otra en sandalias (Arlene). Pienso que es debido a que tuvimos que cambiar la programación del último día por los exámenes de la escuela. Espero que los próximos días se pueda recuperar esta norma

de nuevo. No sé si debería ser más estricto con esta regla y no permitir participar a aquellos que no se visten adecuadamente. Pero para el propósito de esta clase, prefiero que participen incluso si no se visten... y finalmente eso es lo que ha pasado (8ª semana).

Respeto al material

A lo largo de las notas de campo escritas por el profesor se pueden encontrar numerosas referencias al uso que hacen del material los alumnos, y de manera más específica distintas reflexiones acerca de la falta de respeto hacia el mismo:

- “Tengo que recalcar más que [los alumnos] deben de ser más cuidadosos con el material ya que alguno de ellos estuvo lanzando el balón fuera de la escuela [a propósito] y casi perdemos uno de ellos” (3ª semana).
- “Tenemos que seguir hablando sobre la importancia de respetar el material pues una de las chicas dobló un aro... Había alguno de ellos que nunca había pensado que ser respetuoso con el material es muy importante” (4ª semana).
- “Perdimos una pelota. Fue la primera vez que perdemos algo. Creo que fue de forma involuntaria, pero ha sido el punto más negativo del día” (6ª semana).

Para mejorar esta situación se utilizaron dos estrategias. La primera fue explicar a los alumnos que la escuela no tenía el material suficiente para desarrollar la clase teniendo en cuenta que había inscritos 24 estudiantes. Concretamente, ‘Riverside’ contaba con: 2 balones de baloncesto; 2 balones y 2 redes de voleibol; 2 guantes, una

pelota y 4 bases de béisbol; 2 balones de *dogeball*⁴¹; 1 mesa de tenis de mesa con 2 raquetas y pelotas; y 4 conos para señalar la pista. Y asimismo, como único espacio donde desarrollar la actividad contaba con medio campo de baloncesto exterior. Por estas razones, el profesor se vio en la necesidad de pedir prestado tanto material como instalaciones a una escuela adyacente (Green Hill High School), a la vez que traía equipación deportiva de la universidad (California State University de Los Ángeles): “Les dije [a los alumnos] que [el material] era de ‘Green Hill’, y que si lo cuidamos, nos iban a dejar más material para futuras actividades” (Notas de campo, 2ª semana). El profesor reflejó estos hechos en sus notas de campo:

Tenía que cargar con todos los balones desde la Universidad en autobús, y que si perdía una pelota, tenía que pagar por ella. No sé si fue por esa razón, pero ese día fueron ¡muy respetuosos con el material! Algunas veces darles razones es suficiente para alcanzar algunos objetivos (3ª semana).

Durante las entrevistas, un par de alumnos comentaron que era importante respetar el material. Donal dijo: “Oh... debes respetar el material..., debes porque no es tuyo, por lo tanto hay que respetarlo”. Ashley dijo algo similar al afirmar que: “... ¿respetar el material?, quiero decir, no es nuestro, sabes..., está bien, es como tener bien tu habitación”. Incluso en uno de sus diarios Donald escribió: “Traté de buscar los

⁴¹ Juego muy popular en Estados Unidos similar al ‘balón prisionero’.

balones para que no se perdieran y el profesor no tuviera que ser responsable [*sic*]⁴²” (4ª semana).

La segunda estrategia fue la creación de la figura del ‘encargado de material’. Un alumno distinto en cada sesión se encargaría de ayudar al profesor en todo lo relacionado a la recogida del material, debiendo cerciorarse de que no se había perdido nada. Tal y como observó el profesor:

Si pides ayuda a los estudiantes antes de la clase, ellos te suelen ayudar. No necesitas darles puntos extra por eso, es parte de la clase e incluso deberían sentirse ‘orgullosos’ de poder ayudar al profesor con esa tarea (Notas de campo, 3ª semana).

Expresiones como: “He ayudado con el material” o “Te he ayudado con los balones” fueron frecuentes en los diarios de los estudiantes que desempeñaron la labor de encargado de material. El profesor observó cómo la actitud del alumnado evolucionó hacia un mayor respeto por el material a medida que avanzaba la intervención. Este cambio fue especialmente significativo en alguno de los participantes que mostraban un comportamiento más negativo y que ya han sido anteriormente citados:

Jeremy me ayudó con el material, he incluso José le ayudó... ¡fue increíble! Resultó genial el verles contar los balones y los palos de hockey, poniéndolo todo dentro de la bolsa. Recuerdo cuando ellos

⁴² “I tried watching the balls so they wouldn’t get lost and the teacher doesn’t have to be responsibly [*sic*]”.

simplemente lo lanzaban y no tenían ningún cuidado (Notas de campo, 7^a semana).

Los comentarios positivos en relación al cuidado del material fueron numerosos y se repitieron, sobre todo, hacia el final del programa tanto en los diarios como en las notas de campo y las entrevistas:

- “[Hoy] he aprendido a respetar el material y a golpear la pelota con la raqueta” (Jessica, 4^a semana).
- “Respeté el material porque cuando estaba sola lo puse de vuelta en la bolsa” (Jennifer, 4^a semana).
- “Aunque un par de cuerdas se rompieron, fue de forma accidental, e incluso los alumnos escribieron sobre ello en sus diarios. Fueron muy respetuosos con el material y con sus compañeros pues podrían haber utilizado las cuerdas ‘para luchar’ [*sic*] y no fue así” (Notas de campo, 5^a semana).
- “El respeto por el material fue increíble. No utilizaron el palo de hockey para hacer esgrima, y la pelota que perdimos el día anterior... apareció. Ben rompió una pequeña parte de uno de los palos durante el juego pero de forma involuntaria. Se quedó tan preocupado que quería repararlo en el momento. Se trata de un hecho muy importante en comparación con la primera semana en donde rompió un trozo de madera que utilizaba para medir y ni siquiera habló de arreglarlo” (Notas de campo, 7^a semana).
- “[Ben, José y Jeremi] estuvieron jugando al fútbol americano todo el tiempo. Algunas veces se les escapaba el balón por encima de la valla,

pero ellos tenían cuidado y sin decirles nada se iban a la calle para recogerlo” (Notas de campo, 9ª semana).

- “Respeté mejor el material hacia el final, eso es, hacia el final, al principio... era aburrido” (Ben, entrevista).

4.1.2.2 Participación y esfuerzo

Cuando se les preguntó a los participantes en la entrevista: “¿Cómo fue tu participación y esfuerzo durante la clase?”, más de la mitad contestaron que “bien” o “muy bien”. Al mismo tiempo, abundaron los comentarios positivos en relación a la participación tanto en los diarios de clase como en las entrevistas:

- “He aprendido cómo participar con mis compañeros de clase” (Lawren, 2ª semana).
- “He aprendido que es divertido si participas” (Jennifer, 3ª semana).
- “[Mi participación] fue bien, puse el mejor empeño en aprender cómo jugar” (Marisol, 5ª semana).
- “Lo hice realmente bien porque intenté hacer todo lo que el profesor nos dijo” (Angélica, 5ª semana).
- “Mi participación fue buena porque participé en todas las actividades” (KC, 7ª semana).
- “Hoy mi participación fue bien” (Ashley, 7ª semana).
- “[Mi esfuerzo] fue bueno, jugué con todo el mundo y jugué a todos los ejercicios” (Donald, 8ª semana).
- “[Mi participación hoy] fue muy buena” (María, 8ª semana).
- “[Mi esfuerzo hoy] fue bueno” (Parish, 9ª semana).

- “[Mi participación] mejoró... porque sabes, allí en todas las clases de EF no hice nada de nada y en esta clase de EF empecé a participar más, empecé a pasármelo mejor” (Óscar, entrevista).

En la 5ª semana, el profesor comentaba: “Hubo subidas y bajadas en la participación, aunque hubo un grupo significativo de personas que realmente trabajaban duro. En sus diarios fueron muy honestos con esto”.

No obstante, en los diarios de los alumnos también figuraron comentarios negativos en relación a la participación, aunque con menos frecuencia que los positivos:

- “Estaba cansada y sé que no lo intenté lo mejor que puede” (Parish, 2ª semana).
- “[Mi esfuerzo] no fue muy allá. Intenté saltar a la cuerda lo mejor posible” (Óscar, 5ª semana).
- “[Mi esfuerzo] no fue bueno” (Quentin, 6ª semana).
- “[Hoy mi participación] no fue tan buena como podría haber sido” (Stephanie, 7ª semana).

Del mismo modo, en las entrevistas algunos alumnos admitieron que: “Podía haberlo intentado con más ganas” (Parish), o “[Mi participación y esfuerzo] dependían de qué deporte estuviéramos jugando” (Charles). También aparecieron en los diarios comentarios como: “Creo que puedo mejorar mi participación en clase participando un poco más en las actividades” (KC, 2ª semana), “[Hoy mi participación] no fue tan buena como podría haber sido” (Óscar, 7ª semana).

Una de las alumnas, María, reconoció que este programa de Educación Física le había cambiado su perspectiva acerca de la asignatura ya que antes no participaba y ahora sí lo hacía. Éstas fueron sus palabras:

Cuando iba a la escuela regular no, no iba a clase de Educación Física, no entraba. [*¿No?, ¿por qué?*] No, no me gusta, no iba, no me cambiaba de ropa y no iba... y aquí sí. Aprendí mucho. [*¿Cómo ha cambiado esa actitud?*] Estaba muy interesada en la clase y, y quise cambiar y como quise cambiar y tratar de que me gustase... y me gustó.

Después de analizar los datos, emergieron dos temas relacionados con el nivel de participación de los alumnos en el programa: evitar el contacto físico y la climatología.

Evitar el contacto físico

En la 4ª semana se hizo un juego con aros en el cuál se pidió a los alumnos que se agarraran las muñecas para formar un círculo; sin embargo, varios de ellos decidieron no hacerlo y se quedaron sin participar. El profesor tomó nota de esta situación: “El primer juego con los aros pudo haber sido homofóbico [*sic*] para alguno de los chicos pues no querían agarrarse de las manos entre ellos” (Notas de campo, 4ª semana).

Algo similar ocurrió durante la parte de estiramientos que tenía lugar al final de cada clase. Los ejercicios de estiramientos incluían una parte de trabajo en parejas en la que tenían que utilizar al compañero para apoyarse. El profesor describe esta situación en sus notas de campo:

Ellos “temen” estirar por parejas, no quieren que nadie les toque... sólo cuando les pido colaboración para enseñar cómo es el estiramiento acceden. Utilizan la pared como “compañero”. Esta situación es más común entre los chicos (5ª semana).

Durante la 2ª semana tuvo lugar un incidente entre el profesor y un alumno que ejemplifica el malestar de ciertos alumnos por el contacto físico. Así lo explicaba el profesor en sus notas de campo: “Durante un juego, toqué a Lawren para que se moviera. Él me avisó de que no quería que la gente le tocara, por lo que me disculpé y tomé nota de este hecho”. Sin embargo, ya a partir de la 5ª semana la situación cambió, pues varios de los estudiantes empezaron a saludar al profesor dándole la mano o chocándola a modo de saludo diciendo: “¡Qué pasa profe! [sic]”. El profesor lo describía de este modo:

Alguno de ellos, cuando me saludan, me dan un apretón de manos o utilizan “el modo americano” (choque de manos y luego de puños). Se trata de una muy buena señal porque ya buscan el contacto y esto era algo inimaginable al principio (Notas de campo, 5ª semana).

La climatología

Hubo un día en el que el nivel de participación fue especialmente bajo. Se trata de la primera clase de hockey que tuvo lugar durante la 6ª semana, una semana donde la media de temperaturas superaba los 30° C. El profesor explicó en sus notas lo que aconteció ese día:

Todo estaba marchando a la perfección. Todo el mundo estaba participando con sus compañeros... y entonces dije: “Bueno gente, estáis trabajando duro... démonos un respiro tomando agua”. Después de eso..., fue un desastre. No pudimos empezar a jugar. Les dije: “Está bien, sé que hace calor, pero podemos jugar un partido durante 10 minutos y ¡ya está!”, pero nadie respondió (incluso José, Jeremy y Ben se fueron de clase). Les di la opción de jugar o continuar practicando por parejas... pero nada. Ellos se estaban quejando del calor y ¡de todo! Por lo que decidí parar la clase y hablar con ellos (...). Estaba tan enfadado. Traté de controlar mi temperamento y pude, pero me fue difícil (...). Fue uno de esos días en donde pierdes toda la motivación por enseñar y dedicar tiempo a la enseñanza de algo más importante que estar en forma.

Al finalizar la clase, Lage se acercó para hablar con el profesor y le dijo: “No tiene que hacer caso a estos estudiantes. Muchos de ellos han sido expulsados de las escuelas y no respetan la autoridad, es duro enseñarles”. Incluso se pudo leer en su diario de aquel día:

Mi esfuerzo fue bueno pero siento no poder decir lo mismo de mis compañeros. Debe ser duro enseñar esta clase. Eres un gran profesor de EF que no debería aguantar las actitudes de los alumnos de esta escuela y le admiro por tomarse tiempo con nosotros (Lage, diario 6ª semana).

Después de leer esto, el profesor escribió la siguiente reflexión en sus notas de campo:

Casi lloro cuando lo leí..., esta es la razón por la que soy un profesor de EF al que le gusta trabajar con estos chicos... si alguno se da cuenta de eso, ¡es suficiente! Quizás estos ‘días rojos’ tengan sus consecuencias positivas en el futuro (6ª semana).

Aquel día otros alumnos escribieron en sus diarios comentarios como:

- “Mi esfuerzo no fue tan bueno porque hacía demasiado calor (...) hacía demasiado calor para estar haciendo EF al aire libre” (KC).
- “[Hoy he aprendido que] jugar en el sol vuelve a todo el mundo loco” (Angélica).
- “Hoy mi esfuerzo no fue bueno porque hacía mucho calor y no tenía energía, lo siento” (María).

Aquella jornada no fue la única en la que hizo un calor excesivo. Parish, Ashley y Jennifer también se refirieron al calor en sus diarios de la 4ª y 8ª semana. Por ejemplo, Parish señaló que: “[Hoy no he aprendido] nada. Cómo broncearme al sol ☹ [sic]”.

La clase iba mejor cuando las temperaturas eran más moderadas. Por ejemplo, la clase de hockey que se hizo durante la semana cálida se repitió la siguiente semana en un día más fresco. Charles lo explicaba en su diario: “Fue divertido y hoy el tiempo fue fresco” (7ª semana). El profesor también lo reflejaba en sus notas: “Hoy ha sido un ‘día azul’. El tiempo nos ayudó” (Notas de campo, 7ª semana).

4.1.2.3 *Autonomía personal*

A lo largo de todo el programa se pidió a los participantes en numerosas ocasiones que reflexionaran sobre su autonomía personal. Las preguntas en concreto fueron: “Cuando tenías que participar con tu compañero sin la supervisión directa del profesor, ¿cómo lo hiciste?” (Diarios de la 6ª y 9ª semana), y “¿Cómo fue tu participación cuando tenías que trabajar tú solo sin la supervisión del profesor?” (Entrevista final). En su mayoría se obtuvieron respuestas positivas:

- “Lo hice bien” (Angélica y Juan, 6ª semana).
- “Estuvo bien, aunque encontrar un compañero fue difícil” (Lage, 9ª semana).
- “Lo hice bien, fue una práctica muy fácil” (Óscar, 9ª semana).
- “Fue bien porque estaba trabajando por mí misma en algo y mi compañera también estaba haciendo algo” (Jennifer, entrevista).
- “Oh sí, porque... tú sabes, teníamos nuestro compañero, para practicar, y... jugar a todo, así que..., eso fue, estuvo bien. Mejor que hacerlo yo sola” (Stephanie, entrevista).
- “Trabajábamos bien, yo sí [lo] hacía. Trabajaba principalmente con Laura. Trabajábamos y hacíamos todo el trabajo juntas” (María, entrevista).

Pero también hubo algunos comentarios menos positivos:

- “No [fue] bien” (Quentin, 6ª semana).
- “No tan bien (...). [Aunque] trabajé más al final” (José, entrevista).

- “Algunas veces sí trataba, en otras veces me sentía muy... muy perezosa” (Arlene, entrevista).

Al principio del programa, el profesor constató que: “El primer día era muy difícil que los estudiantes participaran por ellos mismos” (Notas de campo, 1ª semana). Durante las siguientes semanas esta situación mejoró. A lo largo del programa, el profesor tomó nota de la cantidad de tiempo que los estudiantes dedicaban a trabajar por ellos mismos:

- “¡La lista de tareas fue genial! Estuvieron implicados durante 7 minutos trabajando ellos solos y pienso que es una muy buena estrategia para trabajar la autonomía personal” (3ª semana).
- “En relación a la autonomía personal, no estoy seguro si Hellison considera el Nivel III sólo cuando ellos trabajan solos en su propia tarea; pero para mí, cuando ellos trabajan en parejas o en grupos de 3 personas sin mi supervisión... eso es también autonomía. Hoy hicieron realmente un buen trabajo (excepto las ‘bien sabidas’ excepciones, véase, Jennifer), pues trabajaron durante casi 20 minutos por sí mismos!!” (6ª semana).
- “El tiempo que tienen que trabajar por sí mismos está aumentando... hoy fueron 20 minutos aunque con una variedad de actividades” (8ª semana).
- “Estuvieron participando por ellos mismos durante al menos 35 minutos y eso es una gran diferencia si lo comparamos con la cantidad de tiempo que fueron capaces de trabajar por ellos mismos hace unas semanas. Cuando paré la clase al final, algunos querían continuar jugando (...). Me gustó observar que la mayoría de los alumnos cambiaba de actividad para

poder participar en más juegos. También había chicas que jugaban al fútbol americano y chicos jugando al voleibol” (9ª semana).

El tiempo de autonomía personal fue aumentado a lo largo del programa, pero tal y como reflexionaba el profesor: “[En relación a la] autonomía tenemos que aumentar la cantidad de tiempo, aunque esto depende de la actividad (algunas resultan más motivantes que otras)” (Notas de campo, 5ª semana). Los comentarios de Jessica durante la entrevista confirman esta idea:

Yo jugaba [sin la supervisión directa del profesor], me gustaba jugar a ciertos deportes, aunque otros resultaban aburridos. [*¿Y cómo fue tu participación en esos deportes que no te gustaban demasiado?*]. Yo debía intentarlo, incluso aunque no me gustara.

4.1.2.4 Ayuda a los demás y liderazgo

Tras el análisis de datos emergieron dos temas que entroncan con aspectos de liderazgo y ayuda a los demás. Éstos son: cooperación y experiencia de liderazgo.

Cooperación

Este tema hace referencia a las situaciones que surgieron durante la intervención en las cuáles los participantes se ayudaron entre ellos o trabajaron en equipo. El trabajo en equipo está incluido en este apartado como un subtema porque está más relacionado con el Nivel IV (ayuda a los demás y liderazgo), que con el Nivel II (participación y esfuerzo) dentro del rango de responsabilidad. Esto se debe a que el comportamiento

que conlleva el trabajar en equipo requiere un mayor grado de responsabilidad que el que se consigue por la mera participación.

En los diarios de los participantes se plantearon preguntas como: “¿Has ayudado a alguien hoy?”, “¿Te ha ayudado alguien a ti?”, o “Ponme un ejemplo de cómo has ayudado a alguien o alguien te ha ayudado a ti”. La mayoría de las respuestas fueron favorables y descriptivas:

- “[Mi compañero] me ayudó a agarrar el *frisbee*, por lo que pude lanzarlo mejor” (Marisol, 4ª semana).
- “[Mi compañero] me enseñó cómo hacerlo bien” (Teresa, 4ª semana).
- “Lage me estuvo lanzando la pelota de béisbol y enseñándome a agarrar” (Laura, 6ª semana).
- “Ayudé a Laura lanzar la pelota [*sic*]⁴³” (Lage, 6ª semana).
- “Hoy Charles me ayudó con la clase, me enseñó a golpear la pelota y a pararla” (María, 7ª semana).
- “Les enseñé cómo lanzar” (Jeremy, 8ª semana).
- “Ayudé a Jennifer participando con ella” (Stephanie, 8ª semana).
- “Óscar y Jeremy me ayudaron a aprender cómo lanzar el balón” (María, 8ª semana)
- “Ayudé a muchos estudiantes a que aprendiesen a jugar a pelotamano [*sic*]” (Parish, 9ª semana).
- “Ayudé a Angélica a jugar con la raqueta” (Ashley, 9ª semana).

⁴³ “I helped Laura throw [*sic*] a ball”.

En cuanto a los comentarios negativos, normalmente eran alumnos como Arlene, José, Jessica, Quentin, Laura o KC los que escribían: “No ayudé a nadie” o “Nadie me ayudó”.

En los diarios de los alumnos, un nombre sobresalió por encima del resto. Se trata de Donald, que fue nombrado repetidas veces como uno de los estudiantes que ayudaba a menudo a sus compañeros: “Donald me enseñó a cómo botar el balón”, “Donald me ayudó a coger [la pelota]” (Angélica, 8ª y 9ª semana); “Charles, Donald, Marisol me ayudaron” (María, 6ª semana); “Angélica y Donald me ayudaron” (Ashley, 6ª semana). El propio Donald escribió en su diario de la 8ª semana: “Yo ayudo a todo el mundo que puedo del estrés dándoles una sonrisa en sus cara [sic]⁴⁴”.

En relación al trabajo en equipo, Charles y KC señalaron que habían aprendido a jugar en equipo con sus compañeros: “He aprendido cómo pasar la pelota y jugar en equipo con otras personas” (KC, diario 2ª semana), “Hoy [he aprendido] cómo jugar al hockey y cómo jugar en equipo” (Charles, diario 7ª semana).

La posibilidad de ayudar al profesor fue algo que varios estudiantes también señalaron en sus comentarios. Por ejemplo, teniendo en cuenta que el profesor no estaba familiarizado con ciertas expresiones lingüísticas propias de estos chicos dado que su lengua materna era el Español, a veces necesitaba algún estudiante de origen latinoamericano que tradujera algunas palabras o expresiones. María fue una de estas

⁴⁴ “I helped everyone that I can from stress to giving [sic] them a smile on there [sic] face”.

estudiantes, tal y como ella escribió en su diario de la 2ª semana: “[¿Cómo puedes mejorar tu participación en clase?] Ayudando al profesor con aquello que no sabe”.

Experiencia de liderazgo

La oportunidad de dirigir un calentamiento o una sesión fue algo que los participantes que querían (era voluntario) podían experimentar durante el programa. De acuerdo con los comentarios provenientes de sus diarios y entrevistas, uno de los mayores miedos a los que se enfrentaban los alumnos cuando dirigían una sesión o el calentamiento era la timidez. Stephanie explicaba que a ella le daba “vergüenza ponerse en medio de la clase”, y por esa razón nunca se ofreció como voluntaria. Arlene coincidía con Stephanie al afirmar que: “No me sentía cómoda”. Del mismo modo que Juan, quien comentaba que: “Me daba vergüenza estar en frente de los estudiantes”, o Michael que decía que: “Realmente no me gusta ser el centro de atención de todos ellos”.

A continuación se exponen las respuestas de las entrevistas en las que los estudiantes tenían la oportunidad de describir cómo fue su experiencia a la hora de dirigir una sesión o el calentamiento:

- “Me gustó ser el líder, de esta manera todo el mundo me seguía, todo el mundo me prestaba atención, oh sí, me gustó hacerlo (...). Fue divertido que toda la gente me mirase” (Parish).
- “Me gustó, me gustó tener la atención de la clase... y contarles qué hacer y cosas como eso” (Jennifer).

- “Mucha gente hablando... sí..., eso fue duro también [*sonrisa del entrevistado*]” (Charles).
- “Me gustó, estuvo bien” (María).
- “Sí [me gustó], porque todo el mundo tiene que escucharte y algo como..., tú sabes, te sientes como que tienes el poder y ellos están escuchando, que ellos tienen que hacer lo que tú les dices... [*inaudible*]. Me gusta eso” (Ashley).

Al principio del programa ningún estudiante se ofreció como voluntario para dirigir el calentamiento, por lo que el profesor decidió poner en práctica la siguiente estrategia:

Para mejorar la participación en el calentamiento, voy a dar un positivo (+) si alguien dirige el calentamiento o los estiramientos. Con tres positivos pueden mejorar el color de un día, es decir, pasar de ‘rojo’ a ‘amarillo’ (Notas de campo, 2ª semana).

Durante la 2ª semana del programa, Donald se convirtió en el primer voluntario en dirigir un calentamiento. Después de ese momento siempre hubo alguien que quería dirigirlo. En concreto, Ashley, Parish, Jennifer, Charles, María, Ben, Teresa, y Angélica lo hicieron en más de una ocasión.

En lo que respecta a la posibilidad de que los alumnos dirigieran una sesión, seis alumnos (en parejas y en un grupo de tres) dirigieron un total de tres clases. Esto suponía la elaboración de un plan de sesión y su desarrollo con el apoyo del profesor. Las sesiones que dirigieron estos alumnos fueron:

- Fútbol americano (5ª semana): KC y Quentin.
- Béisbol (6ª semana): Jeremy y Lage.
- Baloncesto (8ª semana): Ben, Jeremy y José.

Cuando se le preguntó a los alumnos que dirigieron estas sesiones en sus diarios: “¿Qué piensas sobre tus compañeros? ¿Lo hicieron bien? ¿Te respetaron?”, la mayoría de las respuestas fueron positivas. KC comentó: “Pienso que todos lo hicimos bien” (5ª semana), Jeremy y Ben estuvieron de acuerdo en afirmar: “Sí, sí, siempre” (Jeremy, 6ª semana), “Sí” (Ben, 8ª semana). José escribió: “Mola [*sic*]⁴⁵”. Sin embargo, Quentin y Lage consideraron que sus compañeros “no lo hicieron bien. Todavía pienso que actúan como niños pequeños” (Quentin, diario 5ª semana), y que “algunos fueron respetuosos pero otros no respetaron el material al principio de la clase” (Lage, diario 6ª semana).

Los alumnos que participaron en estas sesiones también escribieron en los diarios su opinión acerca de los compañeros que dirigieron la clase. La mayoría de sus comentarios fueron positivos, en especial los que hacían referencia a la sesión de la 6ª semana:

- “Lo hicieron bien. Era un juego que todos los chicas y chicos pueden divertirse” (Charles, 5ª semana).
- “Lo hicieron bien y ayudaron” (Monic, 5ª semana).
- “Pienso que lo hicieron lo mejor posible a la hora de dirigir la lección. Creo que lo hicieron muy bien” (Marisol, 5ª semana).

⁴⁵ “Cool” (expresión coloquial).

- “Lo hicieron bien. Se desarrollaron bien” (KC, 6ª semana).
- “Ellos lo hicieron genial, sí, me encantó” (Jessica, 6ª semana).
- “Bien” (Juan, 6ª semana).
- “Ellos hicieron un gran trabajo hoy. Realmente hoy he aprendido algo” (María, 6ª semana).
- “Fueron buenos” (Laura, 6ª semana).
- “Hicieron un muy buen trabajo” (Stephanie, 6ª semana).
- “Lo hicieron bien” (Arlene, 8ª semana).
- “Fue decente” (Ashley, 8ª semana).

También hubo comentarios negativos. Por ejemplo, Donald se refirió en su diario a la sesión de fútbol americano como que “no fue bien. Tampoco estoy diciendo que fuese mal pero no estuvo organizada tan bien como podría” (5ª semana). Quentin, por su parte, escribió que no le gustó cómo los líderes dirigieron la sesión de béisbol durante la 6ª semana. Sin embargo, los comentarios negativos en los diarios se centraron principalmente en la clase de baloncesto dirigida por Jeremy, Ben y José:

- “Pienso que no hicieron un buen trabajo” (Ashley, 8ª semana).
- “Nadie dirigió la sesión” (Angélica, 8ª semana).
- “Ni siquiera sabía que alguien dirigía la sesión de hoy” (Jennifer, 8ª semana).
- “Nadie lo hizo” (María, 8ª semana).
- “No se preocuparon” (Juan, 8ª semana).
- “Ellos no [dirigieron]” (Laura, 8ª semana).

El punto de vista del profesor difiere del de los estudiantes en cuanto a las sesiones de béisbol y de fútbol americano, pero coincide con la de baloncesto. Las siguientes citas han sido tomadas de las notas de campo del profesor de estas tres sesiones:

Todavía no están preparados para dirigir una sesión por ellos mismos... es demasiado. Necesitan más instrucción directa porque cuando tienen 'el poder' no saben cómo hacerlo (...) sin embargo, lo intentaron lo mejor posible y más importante aún, rompieron el hielo del Nivel IV (Notas de campo, 5ª semana).

Como el otro día, los líderes (Lage que Jeremy) no dirigieron demasiado. Quizá lo hizo mejor Lage que Jeremy, pero al menos Jeremy accedió a ser el líder (Notas de campo, 6ª semana).

Los líderes realmente no dirigieron la clase y los alumnos estuvieron de acuerdo con eso en sus diarios. En general no se preocuparon y no mostraron ninguna capacidad de liderazgo (8ª semana).

Finalmente añadir que cuando se les preguntó en los diarios a los alumnos que dirigieron una sesión que si les gustaría repetir esta experiencia de nuevo, todos ellos respondieron de forma positiva.

4.1.3 ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?

Este apartado está relacionado con el quinto y último nivel del Modelo de Responsabilidad: la transferencia. De esta forma, se describe el impacto que tuvo el programa físico-deportivo desarrollado en relación a las actitudes de responsabilidad tanto personal como social que mostraron los alumnos después de participar en clase de Educación Física, es decir, en las demás clases, en los recreos, en casa o en la calle.

Los datos obtenidos revelan que la gran mayoría de los participantes no consideró que hubiese algún cambio en su actitud después de haber participado en este programa. Cuando en la entrevista se preguntó a los estudiantes: “¿Piensas que tu actitud en las otras clases o fuera de la escuela ha cambiado después de haber participado en este programa?”, la mayoría de ellos consideró que seguía siendo prácticamente la misma. Algunas de sus respuestas fueron:

- “No, no veo ninguna diferencia, simplemente... estoy haciendo lo mismo” (Óscar).
- “No, pienso que es la misma” (Jennifer).
- “Pienso que es similar lo de participar [*sic*]”⁴⁶ (Charles).
- “No, no creo” (Jessica).
- “No la misma cosa, sí” (Jeremy).

⁴⁶ “I think it’s about the same to participate”.

- “Estuvo igual” (KC).
- “No, realmente no, misma cosa” (Michael).
- “Pienso que es lo mismo” (Marisol).
- “No, es la misma” (Monic).

La opinión de la directora durante la entrevista fue en esta misma línea, aunque como ella misma afirmaba: “Tengo más distancia con los estudiantes que los otros profesores (...) por lo que no puedo apreciar un cambio social o en la dinámica que ellos llevan”.

Sin embargo, sí que hubo algunos estudiantes que consideraron durante la entrevista que este programa les influyó de manera positiva en aspectos de su vida cuando se encontraban *‘fuera del gimnasio’*. Por ejemplo, Arlene comentó: “Nos ayudaba en las clases a estar más relajados”. Otros participantes se refirieron a que empezaron a hacer ejercicio después de la escuela como resultado de este programa. Lage dijo: “Corro más a menudo”, Donald fue más específico al explicar: “Un par de veces me fui a correr por la clase esta (...) Fui corriendo (...) desde mi casa por allí, fue mogollón [*sic*]⁴⁷”. María también señaló el impacto que el programa tuvo en ella:

Antes, llegaba a mi casa y no salía y ahora, mis amigos me invitaban a jugar al fútbol o algo y como sabía jugar..., juego con ellos y salíamos casi todos los domingos a jugar al fútbol o al baloncesto

⁴⁷ “... it was like a lot” (expresión coloquial).

Por último, Ben y José comentaron que mejoraron en el respeto que mostraban cuando participaban en actividades deportivas fuera de la escuela. Ben afirmó: “Juego más, ahora respeto las normas donde quiera que voy”, incluso también comentaba que cuando juega al béisbol “estiro más y hago todas esas cosas” en referencia al calentamiento que se llevaba a cabo antes de iniciar la sesión. Por su parte, José explicó durante la entrevista que ahora era más respetuoso cuando juega al baloncesto no sólo en la escuela sino “también en la calle los fines de semana”, y que este cambio se debió “un poco” a esta clase.

4.1.4 ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?

Los participantes expresaron en sus diarios, cuestionarios y entrevistas diferentes percepciones acerca de este programa en comparación con sus experiencias previas en otras clases de Educación Física. De manera específica, durante la entrevista se les preguntó: “¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?”. Cinco temas generales emergieron de los datos: (a) número de alumnos, (b) contenido del programa, (c) perfil del profesor, (d) oportunidad para el liderazgo, y (e) estrategias de reflexión.

4.1.4.1 Número de alumnos

La primera diferencia que varios de los participantes observaron en comparación con sus anteriores clases de Educación Física fue el reducido número de alumnos que había en clase. El número rondaba las 20 personas en cada sesión, situación

completamente diferente a la que tenían en sus anteriores escuelas, “donde hay clases [de Educación Física] de entre 65 a 80 alumnos”, tal y como explicaba la directora durante la entrevista. Uno de los estudiantes, José, comentó que debido a este reducido número de estudiantes “puedes trabajar más con la gente, es un grupo más pequeño, por lo que puedes trabajar más con ellos”.

La propia directora comentaba que al hacer un grupo tan reducido (en comparación a como son los grupos normales de Educación Física en las escuelas norteamericanas), se les podía dar más responsabilidad a los alumnos, haciéndoles en mayor medida partícipes de la clase y mejorando las posibilidades de interactuar entre ellos.

4.1.4.2 Contenido del programa

Tres subtemas emergieron en relación a las actividades o contenidos utilizados a lo largo de la intervención. El primero de ellos hace relación a los contenidos novedosos que los participantes no conocían o no habían practicado antes. El segundo se refiere a la variación constante en las actividades ya que no se repetía ninguna de ellas durante más de dos sesiones seguidas. El tercer subtema aborda cómo aquellos deportes más populares dentro de la cultura norteamericana adquirieron un carácter secundario en el desarrollo de la intervención.

Nuevas actividades

La mayoría de los participantes indicaron que durante el programa habían participado en muchas actividades que resultaban novedosas. Cuando se les preguntó en la entrevista: “¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras

clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?"; Jennifer explicó: "Lo que hemos hecho hoy [juegos cooperativos], yo nunca había hecho eso en mi otra escuela. Nunca jugué a cosas como esa, deportes como ese". Jessica comentó: "Intenté nuevos deportes que nunca había intentado antes y pienso que son interesantes". Algo similar apuntó Stephanie: "Hubo juegos a los que nunca había jugado antes".

Los participantes señalaron que las actividades más originales desarrolladas durante el programa habían sido: juegos cooperativos, balonmano, *frisbee*, juegos con cuerdas, *tamburello* y los juegos de persecución que se hacían en los calentamientos. He aquí algunos ejemplos:

- Juegos cooperativos: "Pienso que molaban [*sic*], nunca había jugado a eso en toda mi vida" (Stephanie, cuestionario).
- Balonmano (Diarios de la 3ª semana): "[Aprendí] un nuevo balonmano" (Quentin), "[Aprendí] como jugar a balonmano" (Charles), "Nunca había jugado antes" (Juan).
- *Frisbee* (Diarios de la 4ª semana): "Aprendí cómo jugar un partido de *frisbee*" (Lage), "Aprendí cómo pasar el *frisbee* y aprendí un nuevo juego" (KC), "[Aprendí] nuevas formas de jugar al *frisbee*" (Laura), "[Aprendí] un juego nuevo con el *frisbee*" (Óscar).
- Juegos con cuerdas: "Tuvimos diferentes deportes que nunca hicimos, yo nunca salté la cuerda en mi anterior escuela" (KC, entrevista).

- ‘Fútbol bandera’⁴⁸: “[Aprendí] cómo jugar al ‘fútbol bandera’, porque realmente nunca había aprendido a cómo jugarlo” (Lage, diario 5ª semana).

En cuanto a los juegos de persecución que se realizaban durante el calentamiento de cada sesión, los estudiantes hicieron referencia a ellos de manera frecuente en los diarios de las primeras semanas. En respuesta a la pregunta: “¿Qué has aprendido hoy?”, los alumnos escribieron: “Aprendí cómo jugar a un pilla-pilla español [*sic*]⁴⁹” (Angélica y Jessica, 1ª semana), “Hoy he aprendido a jugar a un nuevo juego... dos nuevos juegos: *bulldog* y otro juego. Fueron divertidos” (María, 2ª semana), “[Aprendí] cómo jugar a un juego con periódicos” (Ashley, 3ª semana).

Un deporte llamado *tamburello* también fue comentado con asiduidad. El *tamburello* es un juego de raqueta italiano que también se practica en Francia. Debido a estos orígenes, algunos estudiantes como Michale, María, Lage y Jeremy, escribieron en sus diarios de la 4ª semana lo siguiente: “Hoy aprendimos un nuevo juego que viene de Francia”, “Aprendí un nuevo juego italiano”. Lage incluso habló del *tamburello* en la entrevista afirmando que: “Hacer diferentes deportes es divertido, no hay oportunidad para cansarse (...), como con aquel juego de Italia. Tú sabes cuál... el *tamburello* ¡sí! Fue interesante, me gustó hacerlo”.

⁴⁸ En inglés llamado *flag football*. Se trata de un juego modificado basado en el fútbol americano y que consiste en que en vez de tener que hacer un placaje al contrario para quitarle la pelota, basta con quitarle una de las cuerdas que tiene colgando de un cinturón. De esta forma se evitan los posibles riesgos a la hora de hacer placajes.

⁴⁹ “I learned how to play Spanish freeze tag”.

Variación en los contenidos

La gran mayoría de los participantes preferían cambiar de actividad física en cada sesión en lugar de practicar la misma actividad durante más sesiones. Esta situación también fue una de las diferencias más indicadas por los alumnos en comparación con sus experiencias previas en otras clases de Educación Física. Ashley, una de las chicas más participativas explicaba durante la entrevista: “Aquí, teníamos diferentes actividades cada semana. Me gusta eso. [*¿Prefieres eso?*] Sí, prefiero eso en lugar de trabajar en la misma cosa todo el tiempo porque, quiero decir, a veces no te gusta alguno de los deportes”.

Otros alumnos como Arlene, comentaron durante la entrevista que la Educación Física en sus anteriores escuelas era aburrida, “hacer la misma cosa todos los días”. Ben añadía que: “Es bueno descubrir nuevos juegos cada semana, así eso es divertido, sí”. KC dijo: “Nosotros teníamos que adivinar lo que íbamos a hacer y todo eso (...), como diferentes deportes que nunca habíamos hecho”. Michael confirmaba esta idea: “Realmente me gustaba en comparación con las otras clases de EF que eran aburridas, siempre haciendo la misma historia como cuando estábamos en primaria o así, justo como en primaria, y esas cosas”.

Parfraseando la opinión de los propios participantes, la razón más común dada para apoyar la idea de cambiar de deporte de una sesión a otra era: “Lo aburrido que resultaba hacer una misma actividad mucho tiempo seguido”. Ante la pregunta: “¿Qué piensas sobre utilizar un deporte diferente cada vez que teníamos clase?”, he aquí alguna de las respuestas extraídas de las entrevistas:

- “Pienso que fue divertido porque te aburres en EF haciendo las mismas cosas una y otra vez (...), prefiero jugar a diferentes deportes” (Jessica).
- “Aquí fue como más juegos, diferentes tipos de juegos, ¿sabes? Allí [en referencia a su anterior escuela] es sólo como el mismo juego y lo de siempre” (Ben).
- “Me gustan diferentes deportes (...) porque si tú dices sólo uno te aburres” (José).
- “Oh, está bien, a mí sí me gusta así, porque puede ser aburrido, después de un tiempo se aburre uno” (Arlene).
- “Es bueno, porque quizás (...) a no aburrirse, quiero decir (...) algunas personas ya saben qué es el fútbol americano o cómo jugar al *frisbee* o algo así, por lo que es bueno jugar en clase a diferentes deportes cada día” (Donald).

Hubo un reducido número de estudiantes que pensaban que habría sido mejor haber dedicado más tiempo a cada actividad en lugar de andar cambiando en cada sesión. La razón más generalizada era que de esta forma se podía “ganar más destreza” o “ser mejores” en un determinado deporte. Monic escribió en el cuestionario: “Es necesario [en referencia al profesor] que expliques más cosas sobre cada deporte que estamos haciendo”. Parish lo exponía así durante la entrevista: “Yo realmente quiero mejorar en alguno de ellos [deportes], por lo que tenemos que tener días para aprender (...). [Prefiero] dedicar más tiempo a uno para que podamos llegar a ser mejores en él”.

El cuestionario final sirvió para conocer la opinión de otros estudiantes que también preferían no cambiar de actividad en cada sesión. Lage escribió: “Prefiero

dedicar tiempo a mejorar mis habilidades en un solo juego, pues la práctica hace la perfección”. María estaba también de acuerdo: “Preferiría dedicar un poco más de tiempo intentado comprender el deporte”.

Por último, hubo un par de alumnos cuya opinión sobre el cambio de contenidos dependía de la actividad que tocara realizar. Cuando se les pidió a los participantes que contestaran en el cuestionario final a la pregunta: “¿Prefieres que hagamos un nuevo deporte cada semana o dedicar más tiempo a cada actividad?”, Óscar escribió: “Depende del deporte”. De manera similar, Jeremy señaló: “Depende de la actividad”.

Deportes populares en la cultura norteamericana

A lo largo de toda la intervención, deportes tan populares dentro de la cultura norteamericana como el béisbol, baloncesto o fútbol americano, asumieron un papel secundario. Esta situación provocó que algunos estudiantes se quejaron acerca del poco tiempo dedicado a jugar a estos deportes. Estos estudiantes fueron primordialmente chicos que tenían mejores habilidades físicas que el resto. Por ejemplo, KC señaló durante la entrevista: “Pienso que deberíamos jugar más al fútbol americano”. Quentin también pedía “simplemente más fútbol”, y Óscar, por su parte, demandaba “más béisbol, difícilmente jugamos a juegos reales. Sólo practicábamos, lo cuál empezó a ser un poco aburrido”. Con la expresión ‘juegos reales’, Óscar se refería a que las normas e incluso el material era normalmente modificado con el propósito de asegurar la participación de todo el mundo. Algunas de estas modificaciones fueron: todo el mundo debe de tocar la pelota antes de lanzar o utilizar bates y pelotas más grandes en béisbol.

Cuando se realizó la sesión de fútbol americano (el deporte más popular entre los chicos de esta escuela), Angélica se quejó en su diario por las siguientes razones: “Aprendí que los chicos son estúpidos porque no dejaban jugar a las chicas (...). En fin, los chicos no permitían participar a las chicas pero lo intenté, respeté el material y escucho al profesor” (5ª semana).

Para finalizar este apartado, se pueden leer las palabras que Michael dijo durante la entrevista: “Encontré muchas cosas diferentes que hice. Iba a aprender cómo hacer diferentes deportes, no sólo fútbol americano, fútbol, como béisbol o así... realmente diferente, ahora sé algo de todo”.

4.1.4.3 Perfil del profesor

Mientras que unos pocos alumnos señalaron que los métodos de enseñanza eran similares en comparación con sus experiencias previas en otras clases de Educación Física, numerosos estudiantes comentaron que el profesor de este programa era más cercano y se preocupaba más por ellos.

Los siguientes comentarios provienen de las respuestas a la siguiente pregunta planteada durante la entrevista: “¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?”:

- “El modo que tienes de enseñar y el modo en que mi otra escuela está enseñando..., tú enseñas diferente que mi otra escuela” (Jennifer).
- “Aquí, el profesor era más amable con nosotros que en otras clases” (María).

- “En mi otra escuela tuve Educación Física y... ellos nunca realmente nos enseñaron. El profesor no explicaba demasiado y simplemente nos dejaban solos para hacerlo por nosotros mismos. Así... y ahora tú nos enseñaste cómo jugar y pude aprender. Estuvo bien” (Parish).
- “Otros profesores en otras escuelas que hemos tenido fueron más agresivos, algo así como: ‘agáchate y haz tu trabajo, flexiones’” (Lage).
- “Me gustó cómo... [el profesor] trató de saber más de nosotros..., y fue tan paciente con nosotros porque pienso que somos..., es diferente” (Marisol).

Otros alumnos, como Jessica, también comentaron durante la entrevista: “El profesor trata de conocer más a los estudiantes, más que los de una clase normal que sólo te dicen lo que tienes que hacer. Tú [en referencia al profesor] realmente te preocupas por saber lo que pensamos” (Jessica). En opinión de Donald: “Tú [en referencia al profesor] trataste a todos muy muy [*sic*] bien, no trataste a nadie como... como mier--- [*sic*] o algo así, eso es una buena cosa”. Este mismo alumno escribió en el cuestionario final:

Te diré algo de todas las escuelas a las que he ido, y he estado en un montón de ellas, créeme si te digo que deberías permanecer en la manera que tú eres porque los estudiantes te aprecian y como he dicho antes, tu has sido el mejor profesor de todas las otras escuelas (Donald).

Asimismo, el comentario de Marisol en relación a las diferencias que percibió en esta clase en comparación con su experiencia previa en otras clases de Educación Física fue el siguiente:

No estamos tan estresados como en otras clases que hemos tenido antes. Te dicen: “Tienes que jugar”, ¿sabes? Aquí si lo intentas está bien, ¿sabes? Y en las otras clases, como en las otras escuelas, tú tenías que estar ahí, ¿sabes?, y aquí es bueno porque al menos tú lo intentas lo mejor que puedes, tú participas y en otras escuelas, oh no, ¿sabes?, allí estaba basado en las notas. Ellos te hacían un examen y cómo lo hiciste en baloncesto y así, y si no le hiciste una cierta cantidad de puntos, no aprobabas. Tú tenías que hacerlo, ¿sabes?, tenías que hacerlo. Eso es cierto, si es que quieres aprobar la clase. Y aquí no está basado en eso, está basado en tu participación y en intentarlo, y eso es por lo que pienso que fue diferente y fue mejor. Me gusta más y no tuvimos la presión”.

Por otro lado, durante las entrevistas, cerca de la mitad de los participantes coincidieron al afirmar que el profesor debería haber sido “más estricto” durante las clases. Algunos de los alumnos incluso llegaron a sugerir que el profesor debía haber expulsado de clase a aquellos alumnos más conflictivos. Los comentarios de María, Arlene, Michael y Juan ilustran este punto:

Como ellos [los alumnos más conflictivos] querían hacer lo que quisieran y no lo que el maestro les pedía, yo diría... que hagan el programa o que lo dejen (María).

Pienso que tiene mucha paciencia..., tiene paciencia con los estudiantes porque puede ver cómo ellos son... inmaduros, y... tiene que ser como un poquito más..., este..., más estricto para que le obedezcan más. Sí, más estricto, porque muchos se aprovechan de usted (...). Sí, son muy... muy caraduras, se pueden aprovechar, por eso tiene que ser más estricto (Arlene).

Muchos de ellos no prestaban atención..., si no prestaban atención entonces ellos, sabes..., sea un poco más duro y no, no como andándoles jod--- [sic] o lo que sea..., simplemente es como... si no vas a prestar atención no tomes esta clase o algo así, de esta forma algunos se irán (Michael).

Por una parte tiene que ser estricto y ayudarnos y decirnos cosas que tenemos que hacer porque le debemos respeto a usted (...) porque usted es el profesor de Educación Física y si no es serio con nosotros, nosotros no vamos a serlo con usted, lo vamos a tener como un chiste (...). Algunos alumnos no le hacían caso y usted no, no hacía nada. Por parte de usted tenía que como, como contestarles y no gritarles, pero hacerles entender que le hicieran caso (Juan).

4.1.4.4 Oportunidad para el liderazgo

El hecho de dar la oportunidad para que los propios alumnos dirigieran alguna sesión o los calentamientos fue algo muy señalado. Tal y como comentaron durante las entrevistas, casi la mitad de los estudiantes nunca había tenido la oportunidad de

experimentar posiciones de liderazgo y de responsabilidad en otras clases de Educación Física. Teniendo en cuenta que se trataba de alumnos de secundaria, resulta razonable afirmar que ésta era su última oportunidad para asumir tales roles dentro de su etapa de educación obligatoria. Comentarios del tipo: “Nunca he tenido la oportunidad de ser un líder”, pudieron escucharse constantemente en las entrevistas. Por ejemplo, Donald, uno de los alumnos que más veces se ofreció como voluntario para los calentamientos, dijo:

Es realmente bueno [tener la oportunidad de dirigir] porque en otras escuelas no nos permitían hacer eso. [*¿No?*] No [*¿Es la primera vez, tu primera experiencia como líder?*] Sí [*¿Y te gustaría quizás repetirla en el futuro?*] Sí, lo haría. Es bueno, es bueno para los estudiantes... porque pueden interactuar entre ellos y tener autoconfianza, ¿sabes? (Entrevista).

Además, Jessica también comentó durante la entrevista:

Fue... interesante. Yo nunca lo había hecho antes. Es la primera vez, nunca lo había hecho. [*¿Te gusta?*] Eso creo... [*¿Y crees que es interesante?*] Sí [*¿Podrías explicar más por qué piensas que es interesante ser el líder?*] Porque..., nunca lo había hecho antes, realmente nunca me gustaba dirigir la clase, decir al profesor qué hacer (...) pero pienso que fue interesante porque el profesor nunca había pedido ayuda antes.

4.1.4.5 Estrategias de reflexión

Dos subtemas diferentes emergieron en relación a las estrategias de reflexión utilizadas durante la intervención: (a) los diarios escritos por los participantes al final de cada sesión, y (b) los colores que utilizaron para autoevaluarse.

Diarios

La utilización de diarios al final de cada sesión de clase fue uno de las estrategias más comentadas por los participantes, tanto por su novedad como por su utilidad. Estos comentarios pueden ser divididos en dos aspectos, por un lado, aquellos que se refieren a la oportunidad que suponía el hecho de expresar su opinión y por otro lado, lo positivo de dedicar un momento de reflexión al final de cada sesión.

En respuesta a la pregunta planteada durante la entrevista: “¿Qué piensas sobre los diarios?”, aparecen los siguientes comentarios positivos que consideraban a los diarios como una buena oportunidad para poder expresar la opinión acerca del programa:

- “Oh sí, estaba muy bien porque podíamos decirle al maestro nuestra opinión que teníamos de la clase, cómo es la clase y lo que nos gustó y lo que no” (María).
- “Bien, molaba [*sic*] mucho, estaba muy bien. Pienso, ¿sabes?... si quieres contarle al profesor cómo te sentías si piensas que debería cambiar algo, ¿sabes? Pienso que era lindo, molaba [*sic*], estaba bien” (Ashley).

- “Está muy bien, una cosa especial usada por el profesor (...) para dar nuestra opinión y qué hacer en la próxima ocasión en lugar de que el profesor esté al cargo todo el tiempo” (Lage).
- “Oh, pienso que es bueno porque cada uno puede dar su opinión y que cómo se sienten y, ¿sabes?, que cada uno dé su... dar su opinión, decir cómo se sienten y escribir qué debería ser mejor..., lo que les gusta, lo que no les gusta, lo que no. Así el profesor puede saber” (Parish).
- “Pienso que estaba bien (...). Es bastante bueno, algo diferente. Nunca he hecho algo como eso en la escuela regular, algo nuevo. Mola mucho, pienso que es útil” (KC).
- “Pienso que está muy bien saber si nos gustaban o no [las actividades], en lugar de hacer lo que... ¿sabes?, los profesores van cada día y no preguntan” (Michael).

Los diarios también ofrecieron una oportunidad a los estudiantes para reflexionar sobre su participación en clase y su actitud. Arlene comentó en la entrevista: “Veía lo que estaba haciendo, dónde estaba (...), o cómo hice la clase (...). Voy a darme cuenta de qué hice mal y qué hice bien”. Stephanie señaló lo importante que fueron los diarios para ella ya que: “Pudimos pensar todos los días sobre la clase”. De manera similar, Jeremy y Monic estaban de acuerdo, afirmando que los diarios les sirvieron para: “Ver que hiciste ese día”, o para “Mantener la pista de lo que hacíamos a lo largo del tiempo que estábamos participando en clase”.

El profesor también utilizaba los diarios como medio para mantenerse en contacto con los alumnos, escribiendo comentarios en los márgenes del diario de cada

estudiante para hacer ver a los alumnos que leía los diarios y que tomaba en cuenta sus consideraciones. Durante su entrevista, Juan comentó que le gustaban estas anotaciones en los diarios, ya que: “Me parecía útil para nosotros y para usted, pues usted nos respondía y estaba bien que usted hiciera eso”.

Hubo algunos estudiantes a los que no les gustaron los diarios porque eran “aburridos” o simplemente no escribieron nada en ellos. Por ejemplo, José comentó que aunque alguna vez le gusto, “la mayoría de las veces me resultó aburrido”. Óscar ni escribía en su diario ni daba su opinión: “Nunca escribo demasiado en los diarios, ¿sabes?, nunca doy mis opiniones sobre nada”.

Finalmente, la opinión de Charles acerca de los diarios fue:

Pienso que es útil para ambos, el profesor y los estudiantes (...).
Porque el profesor va a saber si alguien no está de acuerdo en lo que hace y los estudiantes... simplemente escriben y le hacen saber al profesor qué es lo que piensan sobre los deportes... realmente.

Colores

Los colores que tenían que utilizar los alumnos para designar diferentes niveles de autoevaluación fueron aceptados de manera muy positiva entre los participantes. Marisol los definió en la entrevista como: “Algo diferente, algo divertido de hacer”. Jessica comentó que:

Me gustaban (...) me recordaban al jardín de infancia cuando teníamos que sentarnos para poner el color, como qué color rellenaría.

[¿Y piensas que es útil?]. Me gustaba porque creo que era la oportunidad para los estudiantes para [inaudible] lo que ellos querían..., si habían sido buenos o malos o normal [sic]⁵⁰.

Jennifer, por su parte, añadía en la entrevista que: “Nos daban la oportunidad de pensar realmente (...) cosas..., lo que pensábamos que hicimos bien o no tan bien (...), dando nuestra opinión acerca de cómo pensábamos que habíamos trabajado (...). No lo hicimos en otra clase”. En relación a esta diferencia con otras clases, Donald incluso afirmó que:

En la mayoría, mayoría de sitios es como sí [sic]⁵¹, tú estás haciendo un buen trabajo y les preguntas por qué, es como... si nadie realmente tratase de ayudarte (...). Si tienes un problema, sabes qué cambiar, qué hacer o qué no hacer porque tú puedes alcanzar ese color, por eso es una buena cosa.

El uso de los colores para describir niveles también permitió tanto a los alumnos como al profesor, el tener una mejor percepción del progreso de cada participante a lo largo del programa. Por ejemplo, Óscar, el estudiante al que no le gustaban los diarios, tenía una opinión diferente acerca de los colores: “Era útil. Era como mostrarte cómo lo estás haciendo y si estás mejorando o no. Sí, pienso que ayudaba”.

⁵⁰ “... if they were good or bad or OK”.

⁵¹ “At most, most places it’s like yeah, you are doing a good job...”

Mientras que la mayoría de los alumnos parecía comprender el propósito y significado de los colores, alguno no lo entendió. Tal y como dijo Charles en la entrevista: “Todavía no entiendo cómo funcionan los colores”. También Lage coincidió diciendo: “Realmente no veo ningún propósito en eso, te dan un mal o un buen día, pero eso no importa, es más sobre cómo participaste”.

Otros, como Juan y Parish, relacionaron los colores con estados de ánimo en lugar de hacerlo con su comportamiento en clase. Parish comentó que ella utilizaba los colores para “mostrar cómo te sientes”; del mismo modo que Juan utilizaba los colores para expresar cómo “me siento... tanto en EF como en general”.

Cuando se preguntó a los participantes durante la entrevista si habían sido honestos con los colores, normalmente contestaron: “Claro”, “Por supuesto”. Sin embargo, Angélica comentó: “Pienso que mucha gente se daban a sí mismos colores que no se merecieron”; aunque ella misma consideraba que sus autoevaluaciones eran honestas: “Yo era honesta, porque como... yo sería honesta y ponía verde o azul pero sé que hice bien porque eso es como lo hice todos los días, el mismo color [*sic*]⁵²”. Hubo dos estudiantes, José y Ben, que admitieron en la entrevista que no habían sido honestos con sus colores “la mayoría del tiempo”.

⁵² “I was honest, cause like... I would be honest and put green or blue but I know if I did it good cause that’s like everyday I did, the same color”.

4.2 Resultados obtenidos en ‘Nuova Fontana’ (Italia)

4.2.1 ¿Qué impacto a corto plazo ha tenido el programa físico-deportivo en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?

En relación al impacto a corto plazo (durante 10 semanas) que ha tenido el programa físico-deportivo propuesto, se han estudiado las contestaciones que dieron los participantes a estas dos preguntas: “¿Qué esperas de este programa deportivo para las próximas semanas?” (Diario de la 1ª semana), y “¿Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?” (Cuestionario final).

Las expectativas que la mayoría de los participantes reflejaron en sus diarios de la primera semana estuvieron relacionadas con aspectos propios de la actividad físico-deportiva que se iba a desarrollar. Por ejemplo, Lucas, Vasco, Mirel y Gattuso escribieron respectivamente: “Espero aprender a practicar cualquiera deporte [*sic*]⁵³”, “Aprender el deporte en general”, “Espero entender del deporte [*sic*]⁵⁴”, y “Aprender cualquier cosa del deporte”. De forma más específica Pedro comentó: “Espero se juegue al fútbol”, lo mismo que Tiziano que esperaba: “Jugar al fútbol, balonmano, etc. Divertirme”. La diversión era también una de las mayores expectativas por parte de varios alumnos como en el caso de Manuel: “Espero pasar una hora de diversión”, Roberto: “Que sea divertida y vaya bien”, Giovanni: “Espero divertirme”, Andrea: “Divertirme”, y Michele: “Será una actividad bonita y divertida”. Miguel, aparte de

⁵³ “Spero di imparare [*sic*] a praticare qualche [*sic*] sport”.

⁵⁴ “Spero di capire delo [*sic*] sport”.

divertirse, esperaba algo más: “Espero divertirme y aprender cosas nuevas”. El hecho de aprender algo nuevo también fue señalado por Alessandro: “Espero que se juegue a los deportes que me gustan. Y que cosas nuevas”. Por su parte, Adrián escribió: “Espero retomar la alegría de hacer deporte que lo tenía escondido por tanto tiempo [sic]”⁵⁵. Finalmente, hubo varios alumnos que en sus expectativas combinaban tanto aspectos relacionados con el ámbito físico-deportivo como con el afectivo: “Espero que en esta actividad nos encontremos bien con el profesor y con los compañeros [sic]”⁵⁶. Espero jugar mucho al fútbol” (Alex); “Que se practique deporte, que haya [ilegible] y complicidad entre nosotros y que sea una bella experiencia tanto para nosotros como para el tutor” (Francesco). De hecho, y dado que se trataba de dos clases diferentes, las relaciones entre compañeros fueron remarcadas de forma específica en dos comentarios: “Espero que nazca una relación de amistad entre nosotros” (Bruce), “Que podamos divertirnos todos juntos y conocer también a la otra clase” (Devil).

Por otro lado, los resultados obtenidos tras el análisis de los comentarios de los participantes en el cuestionario final sobre: “¿Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?”, muestran que una gran mayoría hizo referencia a aspectos que tienen que ver con la relación con los compañeros:

- “Estar junto a los demás” (Francesco).
- “Respeto x [sic] los otros” (Antonio).
- “Respetar las cosas de los demás” (Roberto).

⁵⁵ “Spero di ritrovare la voglia di fare sport che lo nascostta [sic] per tantto [sic] tempo”.

⁵⁶ “Io spero in questa ativita [sic] ci troveremo bene con il professore e con i alievi [sic]”.

- “A socializarme y a colaborar con los otros” (Orpheus).
- “A estar con los otros” (Marco).
- “A estar bien con los demás” (Gattuso).
- “A poder jugar a los demas [*sic*]” (Miguel).

De manera indirecta, Mohamed y Lucas también hicieron referencia a sus compañeros ya que para ellos lo más importante que aprendieron fue: “A jugar en equipo”.

Dos aspectos que también fueron reflejados en repetidas ocasiones por los participantes en sus comentarios fueron la colaboración y el respeto. De esta forma, alumnos como Michele, Manuel, Bruce, Devil y Tiziano señalaron en sus cuestionarios que la cosa más importante que habían aprendido durante este programa fue: “A respetar”, “La colaboración”, o “El respeto y la colaboración”.

Finalmente, hubo un alumno (Alessandro) que consideró que durante este programa no había aprendido “nada de nuevo”.

4.2.1.1 Impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más problemáticos

Durante las 10 semanas que duró el programa, hubo un par de alumnos que destacaron de manera especial por el comportamiento negativo que mostraron en las clases. Sus nombres son Francesco y Michele. Las notas de campo del profesor lo reflejan de la siguiente manera:

- “Como parece que va a venir siendo habitual, debo de hablar de Francesco (...) Él sigue yendo a su aire y no le gusta que le marquen lo que tiene que hacer (...) Al final ya se ha puesto a lanzar balones a puerta junto con Alessandro mientras algunos de sus compañeros seguían haciendo el test” (2ª semana).
- “Por primera vez ha venido Michele. Se trata de un chico que tiene cierto liderazgo dentro del grupo de rumanos y que en algún momento se encaró con Francesco durante el juego. La cosa no llegó a más pero me tuve que poner en medio para evitar males mayores” (3ª semana).
- “[Francesco] ha tenido varias actitudes que no me han gustado mucho. En primer lugar, con el material no se ha mostrado muy respetuoso (...) Por esta razón, tras varias advertencias, le he tenido que sentar un rato temiendo que no quisiera volver a participar, aunque finalmente ha vuelto sin problemas (...) Por otro lado, tampoco me ha gustado la actitud que ha mostrado con alguno de sus compañeros como Sergio (al que ha hecho una zancadilla y casi lo tira) y con Marco (con el que se enfrentó verbalmente y me tuve que poner en medio para separarles y que la cosa no llegase a más)” (4ª semana).
- “Francesco hoy se negaba a rellenar el diario y hasta se ha ido corriendo para no hacerlo” (5ª semana).
- “Con el tema del respeto al material se tiene que ir avanzando un poco más pues aún hay algunos como Michele, Mirel y Adrián que a veces dan con el pie al balón de baloncesto. He tenido que advertirles varias

veces, sobre todo a Michele (...) Hasta que al final le he dicho que como lo volviera a hacer se quedaría sentado en el banco” (6ª semana).

Sin embargo, la evolución de estos dos alumnos fue diferente. Por un lado, a mitad del programa Francesco dejó de asistir durante varias semanas alegando “problemas físicos” para no participar y quedarse en el aula. Esta situación, en palabras del profesor, pudo hacer que mejorase la participación en los demás compañeros: “Al quedarse una parte importante de los líderes de la clase en el aula y no venir al gimnasio, se está creando un mayor clima de confianza y participación que no existía durante las primeras sesiones” (Notas de campo, 6ª semana). De hecho, cuando Francesco reapareció en la 8ª semana, volvieron a surgir comentarios del tipo:

- “El aspecto quizás más negativo ha sido que Francesco es en sí mismo un elemento distorsionador que influye mucho en la actitud de Alessandro y Devil” (Notas de campo, 8ª semana).
- “Hay algunos de ellos que todavía no tienen respeto hacia el material (principalmente Michele o Francesco), ya que se dedicaron al principio de la sesión a dar balonazos en cuanto podían” (Notas de campo, 9ª semana).

El incidente surgido durante la penúltima sesión del programa es una buena muestra de cómo la actitud de Francesco siguió siendo bastante problemática:

La sesión de hoy me ha dejado un sabor amargo debido al conflicto surgido entre Francesco, Miguel y Adrián durante el primer juego de cooperación (...) Algunos alumnos como Francesco o Miguel han

visto la oportunidad idónea para aprovechar a empujar a los compañeros en vez de ayudarse a pasar. De esta forma, y cuando les hice repetirlo una 2ª vez, Miguel empujó a Francesco y le tiró, por lo que éste se fue contra él para devolverle el empujón. El problema está en que Adrián, que es amigo de Miguel, también se metió en el problema y se fue contra Francesco. Y ahí empezó el problema ya que Francesco empezó a amenazar a Adrián diciéndole que luego en la calle se “iban a ver las caras”. Además le dijo alguna frase con connotaciones xenófobas haciendo mención a su origen Rumano (Francesco es italiano) (...) A todo esto yo me tuve que poner en medio para evitar que la cosa fuera a mayores pues hubo un momento en el que verdaderamente casi llegan a las manos (Notas de campo, 10ª semana).

De hecho, durante la entrevista, Mohamed, uno de los chicos más participativos del programa y con mejor comportamiento, recriminaba la actitud de Francesco diciendo que “es maleducado y no le importa nada... hace aquello que le apetece”.

En cuanto a Michele, tanto las notas de campo como sus diarios muestran comentarios que hacen razonable el afirmar que el comportamiento de este alumno fue mejorando en las últimas sesiones con respecto a su participación:

- “Michele, el líder rumano, se ha mostrado muy participativo e incluso ha venido con el chándal. Claro que siempre me dice que cuándo vamos a hacer fútbol. Sin embargo le he preguntado si la clase de hoy [rugby] le ha gustado y me ha dicho que no ha estado mal. Todo un triunfo teniendo

en cuenta que sólo le gusta hacer fútbol. Además, se ha mostrado muy participativo durante toda la sesión” (7ª semana).

- “Me gustaría destacar especialmente la actitud de Michele. Si bien en un principio decía que no quería participar, fue coger el *tamburello* y ponerse a jugar con mucho interés con el resto de sus compañeros. Casi al final de la clase, vino a hablar conmigo porque decía que no se sentía bien y que prefería sentarse un rato. Me quedé muy sorprendido cuando cogió su diario y se puso a leerlo con mucha atención, incluso esta vez fue la vez que más escribió” (7ª semana).
- “Michele, que en un momento de la sesión decidió sentarse (...) Se quedó sentado un rato e incluso escribió su diario (en el que ponía que su participación había sido mala) (...) Me pareció bastante responsable, y lo bueno fue que luego en el siguiente ejercicio volvió a participar sin decirle nada ni insistirle” (8ª semana).
- [*¿Qué has aprendido hoy?*]: “El juego en equipo” (8ª semana).
- [*¿Qué has aprendido hoy?*]: “A jugar solo sin que diga el profe [*sic*] que cosa hacer” (9ª semana).

Finalmente, cuando a Michele se le preguntó en el cuestionario: “¿Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?”, contestó: “A respetar”.

4.2.1.2 *Impacto del programa en la relación entre alumnos de diferentes nacionalidades*

Durante la intervención en ‘Nuova Fontana’, 10 de los 28 participantes iniciales eran de nacionalidad diferente a la italiana. En concreto, la procedencia de estos alumnos era: 2 de Rumanía, 2 de Ucrania, 2 de Marruecos, 1 de Perú y 1 de la República Dominicana.

En primer lugar, hay que destacar la buena asistencia que tuvieron estos alumnos durante toda la intervención. Todos ellos finalizaron el programa, a diferencia de los 10 italianos que no participaron o dejaron de hacerlo de manera regular tanto por problemas con lesiones como por la poca motivación hacia la práctica. De esta forma, durante la mayoría de las sesiones había menor número de alumnos italianos (8 aproximadamente) que de otras nacionalidades. Esta situación provocó dificultades a la hora de integrar estos colectivos tal y como se puede apreciar por los comentarios aparecidos en las notas de campo del profesor:

- “A la hora de hacer los equipos tengo que tener en cuenta una mayor *mezcla racial*, pues luego reflexionando me he dado cuenta de que prácticamente todos los ‘italianos’ estaban en un equipo y los ‘extracomunitarios’ en el otro. Esto se ha formado de manera natural pero no quiero que ocurra así en lo sucesivo” (4ª semana).
- “Lo de hacer grupos más mezclados parece que se va consiguiendo, aunque tras un rato al final las minorías se acaban

juntando (como suele ser el caso de los dos estudiantes latinoamericanos y los dos marroquíes)” (5ª semana).

- “Hoy los grupos se han hecho mucho más heterogéneos y se han mezclado más por ‘nacionalidades’, aunque son precisamente los italianos los que tienen más dificultad para integrarse y mezclarse” (7ª semana).

El hecho de que fueran los alumnos italianos los que mostrasen más reticencias a la hora de juntarse con sus compañeros de otras nacionalidades fue resaltado nuevamente por el profesor:

Hay más dificultad para que se mezclen los italianos con los inmigrantes que el que se mezclen los inmigrantes entre ellos. Sin embargo, cuando juegan todos juntos no se ve ningún tipo de problema. Hay que tener en cuenta que son de 2 clases distintas y que naturalmente tienden a estar con su grupo de clase, unido a que algunos son familiares o viven en zonas cercanas (Notas de campo, 9ª semana).

Durante la entrevista realizada al tutor del grupo de electrónica, éste también incidía en el hecho de señalar que debido a la gran variedad de nacionalidades existente en la escuela, cada grupo tiende a juntarse entre ellos. Sin embargo, como él mismo comenta: “Una cosa buena ha sido que se han unido estos *extracomunitarios* con ellos (...) Un poco después del comienzo se han... cómo se dice, familiarizado, es decir, se han unido aunque falta sólo una pizca”.

Durante la intervención sólo hubo dos incidentes de connotación xenófoba, el incidente entre Francesco y Adrián expuesto en el apartado anterior y otro protagonizado por Marco descrito por el profesor de esta manera: “Marco ha tenido una actitud algo racista con Rachid o Mohamed (no estoy seguro) pues se ha puesto como a hablar en árabe haciendo gestos con las manos”. Sin embargo, tal y como señalaba en la entrevista uno de los chicos italianos llamado Paolo, había cierta rivalidad entre varios alumnos de diferentes nacionalidades: “Unos pocos sujetos de mi clase no se llevan bien con los extranjeros porque son un poco a su modo”. De hecho, y en relación a este incidente, el profesor escribió el siguiente comentario:

Invité a que se dieran la mano para volver a iniciar la clase dejando atrás lo sucedido. Al final Francesco y Miguel se la estrecharon, pero tanto Adrián como Francesco se negaron a darse la mano entre ellos (al parecer estos dos alumnos tienen algún problema “pendiente” entre ellos y esto ha desencadenado tal incidente) (Notas de campo, 10ª semana).

4.2.1.3 Impacto del programa en ‘Nuova Fontana’

Para entender la situación en la que se encontraba la actividad físico-deportiva en ‘Nuova Fontana’ basta con leer este extracto de la entrevista realizada a uno de los tutores de esta escuela:

No ha estado nunca prevista la actividad deportiva. Hay previsto un montón de horas para esta actividad, para ésta y para ésta, no al nivel nuestro local sino a nivel nacional y por tanto aunque nosotros

tuviéramos toda la estructura para poder hacerlo no habríamos nunca podido meterla en el programa. Pero nosotros, en los años anteriores, sí sacábamos un total de horas cada año para hacer aquí alguna de estas actividades. Ya el año pasado hacíamos varias... era limitado a un partido de fútbol, era limitado... pero tratábamos del mismo modo de encajar alguna hora que fuese de socialización y ya está.

Los alumnos señalaron durante la entrevista esta circunstancia y cómo el programa físico-deportivo desarrollado era algo diferente a lo que habían hecho con anterioridad:

- “Ha sido una buena experiencia, una cosa distinta, los años anteriores no habíamos tenido una experiencia así (...) El año pasado cualquier partida o así pero no todas las actividades como balonmano, baloncesto... estas cosas” (Devil).
- “Es un programa nuevo para la escuela que antes no estaba... es mejor” (Pedro).
- “Es una cosa nueva” (Antonio).
- “El año pasado no hemos hecho nada. Una vez hemos organizado un partido de fútbol aquí abajo en el campo y nada” (Sebastián).
- “En esta escuela no había... antes no se practicaba [deporte], es decir, en las otras escuelas se hacía pero (...) aquí no” (Orpheus).
- “Este año me ha gustado porque es una cosa diferente de los otros años” (Tiziano).

- “Me gusta el modo de hacerlo [el programa] porque no es que se haga sólo fútbol” (Adrián).
- “Digamos que faltaba esta cosa porque los otros años... sí está bien, hemos hecho actividad deportiva pero sólo hemos hecho fútbol, es decir, hacíamos partidos de fútbol cada viernes, por tanto dos horas semanales... en vez de así, con la clase de este año, hemos hecho no sólo fútbol sino también otros deportes, por lo que ha sido una buena cosa” (Marco).

Además, tres alumnos hicieron referencia en la entrevista a la importancia de que hubiera un profesor específicamente encargado de la actividad deportiva:

El año pasado [*sic*]⁵⁷ nosotros jugábamos a todo, no era [*sic*] muy bien. Pienso que no, no lo hicieron bien los instructores y pienso que es mejor así como un instructor que nos diga así nuevas cosas... o sea el año pasado sólo práctica, jugábamos... sin embargo este año todas las cosas [*sic*]⁵⁸ (Lucas).

Con respecto a los otros dos años que he estado aquí (...) no había un profesor que nos hiciera hacer esto aquí, nosotros incluso andábamos y decíamos: “Hoy jugamos a fútbol y la próxima semana hacemos esto”. Pero no había un profesor que nos siguiera (Alessandro).

⁵⁷ “El año scorzo [*sic*]”.

⁵⁸ “... invece [*sic*] este año todas las cosas”.

Prefiero un poco más la presencia de otro que explicara... digamos el deporte en general lo conozco pero si me presentaban una mayor profundización en otro deporte era mejor. Por ejemplo el basket [*sic*] llegar a entender más los movimientos del basket [*sic*] (Vasco).

Un aspecto también señalado por varios alumnos fue que este programa físico-deportivo les permitía hacer algo diferente dentro de su horario normal de clases. Por ejemplo, Bruce comentaba en la entrevista: “Un mínimo de actividad se necesita en esta escuela (...) para relajarse un poco del ambiente de estudio y de trabajo”. Sergio coincidía al afirmar que: “Siempre en clase no se puede estar, todos los días en clase, hace falta un poco de divertirse un poco de entrenarse, ponerse en forma ¿no? [*sic*]⁵⁹”. Miguel quería que este programa continuase porque: “Se distrae internamente después de todo... perdiendo estrés, te distrae y o sea ¿qué puedo decir?, es divertido, te relaja así”. Para Sebastián se trataba de: “Una cosa positiva que de vez en cuando los chicos se distraen, se conocen también, se conocen, es una cosa positiva, buena”.

Muestra del interés de los alumnos por continuar realizando un programa de estas características son algunos de los siguientes comentarios:

- “Siento que no se haga más actividad deportiva, en cualquier caso si se hará, vendrá organizada como los años anteriores: el viernes o el jueves

⁵⁹ “Perché sempre in classe non si può stare tutti i giorni in classe, serve un po divertirsi un po allenarsi tenersi in forma no?”.

se harán las dos horas de actividad recreativa con el típico partido de fútbol [*sic*]⁶⁰” (Marco, entrevista).

- [*¿Te gustaría que este programa continuase o repetir alguna experiencia similar en el futuro?*]: “Sí, porque me gusta... es decir, si no venías tú [*inaudible*] será difícil movernos un poco, sin embargo cuando has venido nos movíamos un poco, un poco más... no sé [*sic*]⁶¹” (Alex, entrevista).
- “Ha sido una buena experiencia, me gustaría que también se hiciera los otros años, por desgracia los años de escuela son pocos” (Sebastián, entrevista).
- “Me preguntaron en qué semana estábamos y hasta cuándo iba a durar el programa (...) Mohamed me comentó que le gustaría que este programa durase todo el año” (Notas de campo, 7ª semana).

4.2.2 ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad?

Las fuentes de información utilizadas para analizar el proceso experimentado por los participantes a lo largo de la intervención fueron: diarios de clase, notas de

⁶⁰ “Mi dispiace che non si faccia più l’attività sportiva, e comunque se si farà verrà organizzata come negli anni passati: il venerdì o il giovedì verranno fatte le due ore di attività ricreativa con la solita partita di calcetto”.

⁶¹ “Si, perché mi piace cioè se non venivi tu [*inaudibile*] sarà difficile ci movevamo un po’ invece quando sei venuto ci muoviamo un po’, un po’ di.....non lo so”.

campo del profesor y entrevistas finales. De esta forma, los diarios de clase mostraban las reflexiones realizadas por los alumnos en cuanto a aspectos relacionados con los primeros cuatro niveles del Modelo de Responsabilidad: respeto, participación y esfuerzo, autonomía personal, y ayuda a los demás y liderazgo.

A lo largo de este apartado se analizarán cada uno de estos niveles de forma separada y triangulando la información obtenida de las fuentes citadas anteriormente.

4.2.2.1 Respeto

En relación al respeto, los participantes tuvieron que contestar a esta pregunta en su diario de la tercera semana: “¿Qué es para ti el ‘respeto’?”. Entre sus respuestas podemos encontrar:

- “Respetar a los demás” (Manuel).
- “La cosa fundamental x [sic] la amistad” (Devil).
- “Es como nosotros tratamos al compañero [sic]⁶²” (Lucas).
- “Es algo que se merece cada una de las personas [sic]⁶³” (Miguel).
- “Para mí es todo” (Tiziano).
- “No sé explicarlo” (Giovanni).
- “Comportarse bien con los demás es muy importante respetar a los otros” (Pedro).

⁶² “E como nosotros [sic] tratamo [sic] lo compañero”.

⁶³ “Es algo che si merita ogi [sic] qualunque [sic] persone”.

- “El respeto es una cosa que no todos lo tiene y esto es una lástima [sic]⁶⁴” (Adrián).
- “No juzgar a nadie” (Mohamed).
- “Educación a los demás y a las cosas” (Paolo).

Tras el análisis de datos emergieron los siguientes temas: (a) respeto a los demás, (b) respeto a las normas y (c) respeto al material. A continuación se expondrán cada uno de estos temas.

Respeto a los demás

Tanto en las notas de campo del profesor como en los diarios de los alumnos recogidos durante toda la intervención se muestra que, de forma general, el respeto mostrado tanto al profesor como entre compañeros fue bueno:

- “Hoy he respetado a los compañeros y ellos a mí” (Lucas, 5ª semana).
- [*¿Cómo ha sido hoy tu respeto?*]: “Mucho hacia los demás” (Marco, 5ª semana).
- [*¿Qué has aprendido hoy?*]: “A respetar también el juego de los demás” (Devil, 7ª semana).
- “El respeto a los alumnos que realizaron la sesión fue bastante bueno, y cuando paraban la clase para explicar algún ejercicio todos acudían y hacían más o menos silencio a sus explicaciones” (Notas de campo, 7ª semana).

⁶⁴ “Il rispetto e [sic] una cosa che non tutti lo hano [sic] e questo e [sic] un peccato [sic]”.

- “Si bien pensaba que el tema del respeto a los compañeros que iban a dirigir la sesión iba a ser complicado pues hoy los líderes eran algunos de los muchachos ‘desplazados’ del grupo, al final la clase ha ido bien” (Notas de campo, 8ª semana).

Sin embargo, en cuanto al respeto entre compañeros hay que destacar que en numerosas ocasiones aparecieron reflejadas en las notas de campo del profesor actitudes negativas de ciertos alumnos hacia algunos compañeros en concreto:

- “Al pobre Chisha le tienen ‘amargado’ pues no le dejan participar mucho y a veces le intentan dar con el balón” (4ª semana).
- “La actitud de Marco fue bastante mala. A parte de no ejercer como líder, estuvo fastidiando a Gattuso bastante rato” (7ª semana).
- “El grupo de Francesco, Alessandro y Devil les gusta meterse con ellos y a veces lanzaban balonazos a propósito para tratar de dar a Gattuso o a Chisha” (8ª semana).
- “Deja mucho que desear el respeto que un grupo de alumnos (Francesco, Marco, Devil, Gianluca o Alessandro) tienen hacia Chisha. Hoy creo que la poca participación de este chico se ha debido principalmente a la presencia intimidatoria de alguno de sus compañeros que a veces con miradas o palabras, y otras veces lanzándole algún balón han hecho que hoy Chisha tuviese la misma actitud que tuvo al principio del programa cuando se quería mantener al margen” (9ª semana).

De hecho, esta relación entre participación y respeto entre compañeros fue comentada por el profesor en la siguiente sesión: “La nota negativa ha sido que Chisha

hoy se ha quedado en clase alegando problemas de garganta. Verdaderamente creo que se quedó debido a la anterior sesión en la que no se encontró bien con sus compañeros” (Notas de campo, 9ª semana).

En lo que respecta al profesor, sólo señalar que en relación al tema del idioma pudo haber momentos, tal y como se señala en las notas de campo, en los que éste se sentía más limitado y con menos capacidad de comunicación con los alumnos: “Con el tema del idioma (...) me encuentro muy limitado y no consigo transmitir todo lo que quisiera” (4ª semana). Sin embargo, esto no fue un problema en cuanto al respeto que le mostraron los alumnos a lo largo de toda la intervención.

Respeto a las normas

Si bien normas como la puntualidad o el hecho de no utilizar aparatos electrónicos como teléfonos móviles o reproductores de música fueron respetados por los participantes, hubo otros aspectos como utilizar ropa deportiva o no fumar en horario de clase que tuvieron una progresión diferente a lo largo de la intervención.

En lo que respecta a la norma de utilizar ropa deportiva hay que señalar que aunque la práctica totalidad de los alumnos opinase durante la entrevista que es importante utilizar ropa deportiva tanto por “comodidad” como por “higiene”, realmente muy pocos la utilizaron durante la intervención. Durante la entrevista, algunos participantes argumentaron varias razones para no llevarla:

- “En casa me falta el chándal, aparte de que no me gusta ponérmelo aunque debiera salir así a dar una vuelta no me gusta ponerme el chándal,

me siento extraño... será que soy extraño pero no... no me veo, no me veo realmente” (Sebastián).

- “En ciertas ocasiones la traía pero no me la ponía (...) porque no me apetecía irme a cambiar (...) yo la traía alguna vez pero otras veces se me olvidaba por la mañana... otras veces la metía, tipo ayer cuando vinimos la tenía dentro de la bolsa pero no me apetecía cambiarme” (Gattuso).
- “[¿Tú siempre ibas con vaqueros?] Sí, yo sí. Porque si debíamos hacer algo así como más... me meto los otros (...) Eso sí, si fuese una cosa más sería entonces me pongo incluso los pantalones cortos” (Alessandro).
- “Me he olvidado de las clases y no he cogido el chándal después de haberlo lavado y así así, a veces la traía y otras no [*sic*]⁶⁵” (Sergio).

Otra razón argumentada por varios de los alumnos fue el tema del frío⁶⁶. En concreto Mohamed explicaba: “Vengo de cien kilómetros de distancia y con el chándal hace frío por la mañana, con los vaqueros estaba más caliente”. Manuel coincidía al afirmar que: “Cuando salgo por la mañana hace mucho frío... no me puedo poner el chándal”; del mismo modo que Lucas, quien comentaba: “La primera parte no la he usado [¿Por qué?] Porque siento que es frío aquí y es un poco como ligera”. Otros

⁶⁵ “Mi sono dimenticato delle lezioni e non ho preso la tuta dopo l’ho lavata e così così, a volte la portavo e a volte no”.

⁶⁶ Hay que recordar que el programa se desarrolló durante los meses de octubre a diciembre y que L’Aquila se encuentra situada en una de las regiones más frías de Italia.

participantes como Adrián comentaban: [*¿Qué piensas del uso de ropa deportiva para hacer deporte?*]: “No lo sé pero incluso yo no la utilizo a menudo aunque se debería [*sic*]⁶⁷” (Diario de clase, 9ª semana).

Por su parte, el profesor animaba continuamente a la utilización de ropa deportiva tanto por razones de comodidad como por higiene y seguridad para evitar lesiones (en el caso de las zapatillas). Sin embargo, se permitió la participación de aquellos alumnos que no venían equipados dado que, en la filosofía del programa, el objetivo de participación estaba por encima al de respetar este tipo de normas:

Está claro que cuando quieres priorizar en la participación y no quieres dejar que alguno se quede sin participar por venir en vaqueros, tienes que “levantar la mano” y ser más flexible con la regla. Claro está que luego esta flexibilidad tiene un precio que consiste en que los que sí la traían la dejan de traer y tú, por no hacer un agravio comparativo, también les permites participar (Notas de campo, 5ª semana).

De esta forma, aunque en un principio había alumnos que incluso se cambiaban en el vestuario, una gran mayoría de ellos venía en vaqueros a clase. También es cierto que había otro grupo de participantes, no muy numeroso, que normalmente venía adecuadamente equipado para realizar actividad física. A continuación se muestran alguno de sus comentarios: “Según yo, a mí venir con los vaqueros a jugar al fútbol o a

⁶⁷ “No losso [*sic*] pero anche io non uso speso quasto [*sic*] abbigliamento anche se dovrebe [*sic*]”.

hacer actividad deportiva no es que me guste mucho” (Michele); “Sólo se me ha olvidado ayer” (Devil); “Cuando no quiero nunca la llevo pero cuando la hago [clase de Educación Física] siempre la llevo” (Francesco); “[*¿Normalmente traer ropa deportiva?*] Siempre, el lunes y el miércoles, siempre siempre” (Chisha).

Quizás por esto, la reflexión de Michele en su diario de la 9ª semana sirva para resumir este aspecto: [*¿Qué podemos hacer para animar a todos a utilizar la ropa deportiva?*], “No se puede animar sirve sólo la buena voluntad [*sic*]⁶⁸”.

En cuanto al hecho de no fumar en horario de clase, se produjo una evolución positiva del respeto hacia esta norma. En las primeras semanas se podían encontrar en las notas de campo del profesor comentarios como los siguientes:

- “En el calentamiento había muchos parados e incluso uno de ellos (Roberto) estaba fumando un cigarro” (2ª semana).
- “Hubo 2 que no quisieron hacer nada y cuando me di cuenta uno estaba fumando” (2ª semana).
- “Al principio de la clase tuve que hablar con 3 alumnos que estaban fumando para pedirles ‘por favor’ que no fumasen en el rato de clase” (3ª semana).

Sin embargo, a medida que avanzaba el programa estos comentarios fueron desapareciendo y en su lugar surgían otros como: “Apagan el cigarro al entrar en el

⁶⁸ “Non si puo [*sic*] incoraggiare serve solo la buona volonta [*sic*]”.

gimnasio” (6ª semana); “Hoy no ha habido ningún problema con el tabaco” (7ª semana); o bien este comentario de la 9ª semana:

Al final Marco quería irse antes para fumar un cigarro y le dije que tenía que esperar a que la sesión finalizara pues si le dejaba a él, luego otros querrían hacer lo mismo. Lo entendió y la verdad es que se quedó con el cigarro en la mano todo el rato hasta que acabamos. Le di las gracias y aprecié su gesto de respeto (Notas de campo).

Algunos alumnos, durante la entrevista, confirmaron esta circunstancia. Por ejemplo Michele decía: “Una vez me ha sucedido que cuando me he ido, cuando no he hecho *tamburello* porque he estado fuera me he encendido un cigarro y cuando has venido la he apagado, después no he encendido más”. Por su parte, Alessandro comentaba que con respecto a no fumar en clase: “Una vez me lo has debido decir, después no lo he hecho más”.

El caso de Adrián merece especial atención ya que este alumno aunque en un principio se mostró bastante reticente a respetar esta norma, su actitud cambió al final del programa tal y como muestran las notas de campo del profesor:

[Adrián] Decía que tenía que fumarse un cigarro porque lo necesitaba... Le insistí en que no era el mejor momento pues tenía todos los pulmones “abiertos” y era mejor esperar al final de la clase si es que realmente quería fumarse uno. No me hizo ni caso y se lo fumó delante mía junto con otro compañero que no estoy seguro si era Alessandro (2ª semana).

Adrián parece que no tenía un buen día (...) En un par de lances del juego se hizo daño y se retiró a un lado. El problema fue que en uno de esos ratos se fue fuera a fumar, por lo que le fui a buscar (algo me olía) y le dije que entrara y apagara el cigarro ya que no era el momento de hacer eso (6ª semana).

A mitad de sesión [Adrián] me dijo que si le daba permiso para fumar (...) pero le dije que tendría que esperar hasta el final pues en otras ocasiones algunos compañeros suyos me habían pedido lo mismo y al final se aguantaron. Lo entendió y aguantó hasta el final (10ª semana).

Respeto al material

En el momento de iniciar la intervención, la escuela ‘Nuova Fontana’ contaba únicamente con dos balones de fútbol como único material deportivo. Además, tampoco tenía instalaciones deportivas propias, con lo que para realizar las sesiones había que desplazarse al polideportivo de otra escuela adyacente. Este polideportivo contaba con un campo exterior de fútbol-11 y con un pabellón cubierto con 2 porterías de fútbol sala y 2 canastas. De esta forma, para poder desarrollar todas las sesiones programadas se tuvo que conseguir el material necesario de dos formas: por un lado pedirlo prestado a la Facultad de Ciencias Motoras de la *Università degli Studi dell’Aquila* y por otro, fue el propio profesor el que aportó parte del mismo.

A los participantes se les expuso esta situación y se les pidió especial atención a la hora de respetar el material: “Al principio de la clase expliqué lo de que el material no era nuestro y teníamos que cuidarlo” (3ª semana). Cuando a los alumnos se les pidió

durante la entrevista: “Cuéntame tu opinión en relación a la norma de respetar el material”, la gran mayoría argumentó que habían sido respetuosos dado que no era suyo. Éstas fueron algunas de sus respuestas: “Respetar el material sí, porque no era nuestro, era tipo de la escuela o de otras personas” (Vasco); “No son cosas nuestras, digamos que es un préstamo, por lo que debemos respetar” (Devil); “Pienso que debemos respetarlo porque no es una cosa mía... de todos, entonces si la usan todos la debemos respetar” (Andrea); “Si no es tuyo cuídalo de más y si es tuyo, es tuyo, no puedes hacer lo que te pare [*sic*], pero si no es tuyo tienes que tener cuidado” (Miguel). Además, en los diarios de clase, la mayoría de los alumnos escribieron comentarios de que “sí” habían sido respetuosos con el material, o que “no he roto nada”, cuando se les hacía preguntas relacionadas con este tema.

Sin embargo, este respeto no fue tal en alguno de los casos, sobre todo en lo que concierne a no dar patadas a los balones que no son de fútbol. El profesor reflejó esta situación en sus notas de campo:

- “Se han descontrolado con el material... y eso que no había mucho! Han empezado a dar balonazos a las pelotas de balonmano y ha costado que volviesen a la tranquilidad” (4ª semana).
- “Resulta verdaderamente muy difícil superar la tentación de no dar un puntapié a cualquier cosa que se les presenta, aunque sea un *frisbee*. Ese es el caso de Marco y de Alessandro” (5ª semana).
- “Hay algunos como Michele, Mirel y Adrián que a veces dan con el pie al balón de baloncesto” (6ª semana).

- “El tema de los “balonazos” con el pie también fue algo habitual entre los más “futboleros” (Francesco, Michele, Devil, Mirel, Alessandro)” (8ª semana).

Algunos de estos alumnos reconocieron durante la entrevista esta situación cuando se les preguntó acerca de si habían sido respetuosos con el material. Por ejemplo, Michele afirmaba que: “Con ciertos balones de voleibol o aquellos más pequeños cuando le daba patadas y esas cosas... ahí no. Y tú me decías: ‘no dar patadas’, aquella [norma] no es que la he mantenido bien”. Francesco comentó que había sido respetuoso con el material “aparte de darle patadas a los balones de voleibol”. Por el contrario, Miguel escribió en uno de sus diarios que había sido respetuoso la pelota porque: “No la pateo y no la lanso [*sic*]” (4ª semana).

El propio profesor escribió en sus notas de campo que esta actitud en relación a las patadas y el respeto por el material mejoró al final de la intervención, al menos en algunos alumnos:

El respeto al material en la sesión de hoy ha sido muy bueno y no he tenido que llamar a nadie la atención por dar algún balonazo o cosas similares. Incluso al final Giovanni y Alex se han ido a lavar los *tamburellos* y la pelota que habían utilizado, pues al irse a jugar fuera se habían manchado de barro. Me he quedado sorprendido pues han sido ellos mismos los que lo han hecho sin que les dijese nada. Se lo he agradecido mucho y me ha gustado ver ese cambio pues la pasada ocasión también se mancharon y sin embargo no los lavaron (9ª semana).

Incluso uno de los participantes (Alex) consideró que su actitud en cuanto al respeto hacia el material mejoró en relación a experiencias pasadas: “Una vez, dos veces he entendido que he tirado con el pie en voleibol [*inaudible*] aquí he cambiado un poco, en Rumanía hacía... no respetaba las reglas que me decían [*¿Aquí sí?*] Bastante”.

En cuanto a la posibilidad de nombrar un encargado de material para cada sesión, el profesor optó por no utilizar esta estrategia ya que, según reflejan sus notas, fueron desde un principio los propios alumnos los que de forma espontánea se responsabilizaron de este aspecto:

- “En cuanto al encargado de material, de momento tenemos tan poco material que son los propios muchachos los que de una manera casi espontánea se encargan de procurar recogerlo y cuidarlo, dejándolo todo como estaba” (2ª semana).
- “Sigue funcionando muy bien lo del material ya que son ellos mismos los que se ofrecen a llevarlo al gimnasio” (7ª semana).
- “Con el tema del material, uno se da cuenta de que verdaderamente no me ha sido necesario llevar un control sobre quién me ayudaba y quién no. Yo he tratado de ir pidiéndoselo a distintas personas y cuando lo haces “por favor” ninguno se me ha negado a ayudarme con él” (9ª semana).

4.2.2.2 Participación y esfuerzo

En la entrevista realizada a los participantes al final de la intervención se les preguntó: “¿Cómo fue tu participación y esfuerzo durante la clase?”. Las respuestas fueron mayoritariamente positivas:

- “Mi esfuerzo ha sido siempre... tenía las ganas de jugar, incluso aunque hubiera algún deporte que me gustara menos ponía el mismo empeño que ponía a otro que me gustara” (Michele).
- “Bueno, no digo óptimo pero he tenido una buena atención (...) he hecho todo” (Devil).
- “Me he esforzado, no digo al máximo pero sí he puesto buena voluntad, tratando de hacer el trabajo del mejor de los modos” (Bruce).
- “Yo pienso que normal, correcto ¿no?” (Miguel).
- “Muy buena, me he aprendido todas las reglas del deporte, me he esforzado en jugar en grupo” (Chisha).
- “Pienso se haber sido bastante bueno, he hecho todo lo que ha dicho, no es que usted dijera ‘haz fútbol’ y yo hiciera voleibol. He hecho todo aquello que era en el programa” (Adrián).

También hay ejemplos de algunos estudiantes que consideraron que su participación no fue del todo buena:

- “Me gusta [el deporte] pero quizás soy un poco... digamos vago” (Orpheus).

- “Digamos que no a un nivel alto porque la hacía de vez en cuando... así que digamos que así así” (Gattuso).
- “Ni tanto ni tan poco, la justa” (Francesco).

Sin embargo, por medio de los comentarios en las entrevistas, se puede constatar que en varios de los estudiantes se produjo un cambio positivo de actitud en cuanto a su grado de participación a lo largo de la intervención. Por ejemplo, Michele comentaba: “Al principio no tenía ganas de jugar pero después empecé a jugar”. Chisha afirmaba que su participación “ha mejorado (...) porque me esfuerzo en hacer las cosas, el deporte a mí me gusta... me divierto”. Por su parte, Alessandro explicaba: “Al inicio un poco desganado pero después me ha empezado a gustar, es decir, me animé... iba abajo [al gimnasio]”. Pedro reconocía que: “Al inicio no tan buena [la participación] porque no he participado, después te he ayudado a hacer el calentamiento así que mejor, después mejor”. El caso de Marco es especial dado que este chico tuvo un accidente que le produjo una lesión en la nariz y por eso en un principio su participación no fue buena: “Digamos que al empezar tenía más miedo a participar por el tema del accidente, después me he tranquilizado y he participado más”. También Mohamed reconoció durante la entrevista que su participación había mejorado:

Ha sido mejor al final porque al principio... bho [*sic*] es como si no me apeteciera, después me he acostumbrado al final he empezado a hacer incluso basket [*sic*], al principio sólo hacía fútbol. *Tamburello* no lo había hecho nunca, después lo he empezado a ver... me gusta también el *tamburello*, el basket [*sic*], el voleibol... me divertía mucho.

Incluso algunos alumnos que al inicio del programa no participaron, se fueron animando a medida que el programa avanzaba. La insistencia del profesor en este aspecto hizo que la participación mejorase, ya que hay que tener en cuenta que la participación en el programa no era obligatoria. He aquí algunos ejemplos extraídos de las notas de campo del profesor:

- “Hay alumnos que hay que insistirles, e insistirles, e insistirles aún más para que participen... ¡y luego les encanta! Es el caso de Marco, de Alessandro o de Giovanni que hoy han participado cuando en un principio no lo iban a hacer” (4ª semana).
- “Hoy conviene señalar como dato positivo que tanto Chisha como Paolo han participado ya que no lo habían hecho con anterioridad” (4ª semana).
- “Tanto Roberto como Tiziano, dos muchachos que nunca han participado de la sesión de forma activa aunque siempre están presentes, lo han hecho” (5ª semana).
- “Gattuso y Chisha se mostraron al principio de la sesión algo ‘tímidos’ a participar y se quedaron un rato en las gradas. Finalmente y tras insistir bajaron y se pusieron a jugar con el resto” (7ª semana).
- “Han participado Pedro y Francesco, dos de los chicos que desde hace más de 3 semanas no participaban de la clase y preferían quedarse en el aula” (8ª semana).

Lo sucedido con Alex es un ejemplo de cómo los alumnos fueron participando incluso en actividades que en un principio no les gustaban:

Alex hoy me ha vuelto a decir al principio (en el aula de la escuela) que no iba a participar pues no le gustaba el voleibol, pero que quería bajar al gimnasio. Le he dicho que de acuerdo y no le he dado mayor importancia. Una vez allí le dije que hiciera el calentamiento y el juego del principio que iba a ser divertido. Él accedió y una vez finalizado y cuando se empezaron a explicar los diferentes ejercicios de voleibol, él se puso a hacerlos como el que más. Sin embargo, en uno de ellos, decidió sentarse. Yo me acerqué y le pregunté que qué le pasaba y me dijo que si recordaba lo que me había dicho antes de que hoy no quería participar. Le dije que era verdad y que estaba en su derecho. Pero al rato, se levantó cogió una pelota y se puso a jugar él solo contra la pared (8ª semana).

El hecho de haber participado en actividades diferentes, aunque no las conociesen en un principio, fue un aspecto recogido tanto en las notas de campo del profesor como en alguna entrevista. Por ejemplo, Michele comentó: “He participado más o menos siempre (...) aunque no supiera jugar bien al menos he aprendido un poco de más cómo se juega a estos juegos que hemos hecho juntos”. El profesor escribió en sus notas:

Me ha sorprendido ver cómo alguno de los chicos que normalmente prefieren siempre jugar al fútbol hoy han preferido jugar al baloncesto. Casos como el de Michele que siempre pide fútbol, escribió que quería hacer baloncesto o incluso Mohamed escribió hoy

que había aprendido que: “Ahora también me gusta el basket [*sic*]” (9ª semana).

De esta forma, aunque la participación fue más positiva a medida que avanzaba el programa (en la última sesión participó la totalidad de la clase), hubo un grupo de alumnos (alrededor de 10 por sesión) que no participaron de forma regular en el programa por varias razones: lesiones, no obligatoriedad, no llevar la ropa adecuada, poca motivación hacia la práctica deportiva, etc. El profesor recoge este hecho de la siguiente manera: “Lo de la participación es un problema, pues si bien hay un grupo que sistemáticamente no participa, los que sí lo hacen, muestran un gran nivel de esfuerzo y participación” (Notas de campo, 4ª semana).

Entre los motivos para no participar, el más importante era que no había obligatoriedad para participar en este programa aunque éste se desarrollara durante el horario lectivo de la escuela. El tutor del grupo de mecánica lo explicaba del siguiente modo: “La participación en la actividad es libre y por esto cada uno se ha sentido libre de participar en la actividad, si no se sentía en forma no la hacía”. Esta situación hizo que algunos alumnos no participaran a veces por razones como: “Estaba cansado o a veces no me apetecía” (Gattuso); “O porque no traía las cosas para cambiarme o porque no me apetecía” (Alessandro); o Bruce, quien comentaba que sólo participaba en función de la actividad que se hiciera:

Alguna vez no sabía que juego, eso es... qué cosa hacíamos y si no me gustaba digamos que me quedaba quieto. Pero si hacíamos una actividad buena y llevaba los vaqueros y me gustaba... me llamaban incluso los otros compañeros, me metía dentro (Entrevista).

El profesor también reflexionaba sobre este punto en sus notas de campo:

Poco a poco vamos consiguiendo que alumnos que no participan lo vayan haciendo, aunque el gran problema es que al no ser obligatoria la participación, para muchos de ellos su implicación en la actividad va ligada a si les gusta o no el deporte que vayamos a hacer durante ese día (5ª semana).

Siguiendo con esta idea, el tutor del grupo de electricidad comentó durante la entrevista que el hecho de que algunos alumnos no participasen se podía haber debido principalmente a que: “Al no ser obligatorio lo han despreciado un poco”. Incluso también afirmaba que otra razón era que los alumnos no tenían tiempo para ducharse después de la clase:

Prescindiendo del hecho de que el gimnasio está allá abajo, éstos [los alumnos] no se pueden dar una ducha, no pueden hacer nada, por lo que se necesitaría más tiempo (...) Muchos de los que no lo han hecho dicen: “Después sudo, la peste a sudor... voy en el autobús”. También tienen razón ¿sabes? Se necesitarían dos horitas, la media hora final para la ducha (Entrevista).

El testimonio de Bruce confirma esta idea ya que según comentaba en la entrevista, no participaba a menudo ya que: “No me gustaba sudar y todas esas cosas, porque después vivo lejos de aquí y debo hacer sesenta kilómetros”.

Además, otro factor que pudo condicionar la participación fue la escasez de material. Este hecho fue señalado por el profesor en sus notas de campo de la sesión de *tamburello* en donde la participación fue muy elevada:

Todos tenían material con el que estar involucrados de forma directa en la actividad (contando con los *frisbees*). Sigo pensando que el simple hecho de tener “algo en la mano” (como también ocurre en el caso del hockey), motiva y anima a la participación pues te hace un sujeto más activo. De ahí la importancia que tiene el material (5ª semana).

De esta forma, el profesor tomó la determinación en la 3ª semana de elaborar un *diario de lesionados*, para que “aquellos que no participaron reflexionasen un poco sobre qué lesión tenían y sobre qué actividades pueden hacer y si pueden colaborar de alguna manera más activa durante la sesión” (Notas de campo). Sin embargo, los alumnos seguían bajando al gimnasio y a veces distraían tanto a los que estaban participando como al profesor:

Estoy empezando a dudar si todo el ‘esfuerzo’ que pongo en el grupo de ‘lesionados’ no lo debería canalizar más a los que realmente participan y dejar a éstos a un lado, o al menos no estar insistiéndoles tanto. Creo que para el próximo día, les voy a dar la opción de que participen o de que se suban a las gradas, pero que no estén merodeando sin hacer nada (Notas de campo, 4ª semana).

Esto provocó que al final los alumnos que no querían o no podían participar por alguna lesión se tenían que quedar en un aula de la escuela en vez de ir al gimnasio. En palabras del tutor de mecánica: “Quien se ha quedado en clase se ha quedado principalmente por problemas físicos y yo lo sabía. Antes de iniciar la actividad yo sabía diversos problemas de los chicos y por tanto no podíamos hacer nada”. Esta situación supuso un cambio a la hora de plantear el programa y una mejora en la participación de aquellos que no estaban lesionados:

Parte del ‘éxito’ de esta sesión se debe a que no han interferido en ningún momento los alumnos que no quieren participar. Tras hablar con los tutores, hemos decidido que es mejor que se queden en el aula aquellos que no van a hacer nada ya que hoy estaba lloviendo y era mejor que se quedasen en clase que ir a las gradas del gimnasio. De alguna manera eso ha favorecido el hecho de que aquellos que verdaderamente quieran participar lo hagan, y motivar a aquellos que suelen estar indecisos a que participaran, dado que la opción era quedarse en clase ‘sin hacer nada’ (Notas de campo, 6ª semana).

Por último, hay que señalar que durante la intervención en ‘Nuova Fontana’ no se registró ninguna anotación en referencia a la influencia de aspectos climatológicos, como el frío o la lluvia, relacionados con un aumento o disminución en la participación de los alumnos.

4.2.2.3 *Autonomía personal*

Durante la entrevista final se les realizó a los participantes la siguiente pregunta: “¿Cómo fue tu participación cuando tenías que trabajar sin la supervisión del profesor?”. Las respuestas dadas por los alumnos fueron mayoritariamente positivas:

- “Pienso que lo he hecho bien, si pensaba que lo hacía mal me esforzaba más, pero me he esforzado y lo he hecho bien” (Alex).
- “Como siempre, bastante bien, he respetado todas las reglas” (Sergio).
- “Bien, he estado participativo” (Pedro).
- “Ha estado bien, entendía lo que no hay que hacer” (Lucas).
- “Ha estado... buena, buena porque basta que el profesor diga lo que tengo que hacer y ya está ¿no?” (Miguel).
- “Digamos que buena porque, en cualquier caso, ya somos adultos y podemos organizarnos solos” (Marco).

Algunos alumnos consideraron que aunque su participación fue buena, cuando el profesor se encontraba delante se esforzaban más. Éste fue el caso de Bruce, quien comentaba: “Quizás ha sido un poco menor que cuando estaba el profesor, pero siempre he estado atento al material”; Vasco: “Me he apañado bien pero es mejor la presencia de un profesor que esté cerca y te explica cómo hacer los movimientos en vez de hacerlo solo”; y Chisha: “Mejor contigo [profesor] porque explicas, si hay cualquier cosa que no la sé hacer”. Por el contrario, Gattuso señalaba que: “Cuando no estaba el profesor hacía más (...) porque estaba tranquilo y cuando no estaba el profesor debía evitar que nos regañara”.

Por su parte, Francesco afirmó que su participación era siempre “igual”, estuviera o no estuviera el profesor delante. En opinión de Devil, su participación: “Depende de los compañeros (...) si tengo compañeros que colaboran es buena... si veo que mis compañeros no...”.

En los diarios de clase de la 9ª y 10ª semana también se les pidió a los participantes que reflexionaran acerca de su autonomía personal. En esta ocasión las preguntas fueron: “Cuando has trabajado sin la supervisión directa del profesor ¿cómo lo has hecho?”, y “Escribe cómo ha sido tu esfuerzo cuando has trabajado sin la supervisión directa del profesor”. De nuevo, las respuestas fueron en su práctica totalidad positivas, siendo normal que aparecieran comentarios como: “Bien”, “Lo he hecho bien” o “Muy bien”. De forma más específica, algunos alumnos explicaron: “He estado bastante correcto ‘pienso’” (Adrián); “Mucho, ayudando a los otros” (Alessandro); “Buenísimo sobre todo con mis compañeros” (Devil); “Digamos que bien aunque era mejor la presencia del profesor” (Vasco).

Sólo Chisha y Vasco comentaron en un par de ocasiones en sus diarios que su participación había sido “mala” (Chisha, 9ª semana), o “nula” (Vasco, 10ª semana) cuando el profesor no estaba presente.

También en los diarios de clase aparecieron los comentarios de dos alumnos en los que señalaban que lo que habían aprendido en una de las sesiones de la 9ª semana

era: “A jugar solos sin que el profesor diga que cosa hacer” (Michele), y “Hacer el entrenamiento sin que el profesor lo haya coordinado [*sic*]⁶⁹” (Adrián)

En cuanto a las notas de campo del profesor, se puede apreciar una evolución en la cantidad de tiempo que los alumnos fueron capaces de trabajar por ellos mismos sin la supervisión directa del profesor:

- “El trabajo sin la supervisión directa del profesor ha sido estupendo y al final ha superado los 15 minutos” (6^a semana).
- “La autodirección durante 10 minutos sí que se consiguió, aunque no de manera continuada ya que había que parar la clase para hacer los ejercicios” (7^a semana).
- “Durante ese rato (entre 10-15 minutos) trabajaron perfectamente y su participación-esfuerzo fue en general muy buena pues veías que no sólo hacían aquellos ejercicios que pueden gustar más como los de fútbol o baloncesto, sino que también se ponían a hacer las abdominales y los fondos de brazos” (9^a semana).
- “La participación se redujo a 25 minutos pero estuvo bien ya que a nivel general cambiaron de actividad (al menos al principio) con respecto a la anterior sesión” (10^a semana).

También hay que apuntar que, según las notas de campo del profesor, el objetivo de que los alumnos fueran capaces de trabajar por ellos mismos fue más fácil de

⁶⁹ “Fare dei allenamenti [*sic*] senza che il prof. ci ha coordinato”.

alcanzar con ciertos contenidos. Por ejemplo, en la 9ª semana el profesor comentaba que: “Me pareció que estuvieron muy participativos e incluso cuando dije de acabar querían seguir jugando. Aunque claro está, que conseguir esto con el fútbol no es algo muy difícil”. Sin embargo, hubo algunos alumnos que al final del programa también jugaron de manera autónoma a otros deportes con los que estaban menos familiarizados:

Michele, Miguel y Mohamed estuvieron jugando todo el rato al baloncesto en una de las canastas. Me parece muy positivo porque tanto Mohamed como Michele les gusta mucho el fútbol, pero han empezado a descubrir otros deportes como el baloncesto y se han acabado aficionando gracias al apoyo de Miguel que les anima a que jueguen (Notas de campo, 10ª semana).

Por último, señalar que desde el inicio del programa, el calentamiento lo realizaron los participantes de forma autónoma, ya que si bien al principio se les daba la opción de dar varias vueltas al campo o de jugar un juego de persecución, finalmente decidieron correr alrededor de la pista. El profesor lo recogía en sus notas del siguiente modo: “Me ha sorprendido mucho que todos prefirieran correr alrededor del campo en vez de jugar el juego de persecución” (2ª semana); “Como viene siendo habitual no quieren saber nada del juego y se ponen a correr las vueltas. Después van al centro y se ponen a terminar de calentar por ellos mismos” (4ª semana).

De hecho, aunque algún alumno prefería cambiar el modo de hacerlo, al final se siguió corriendo alrededor del campo, siendo los propios alumnos los que tomaron la iniciativa a la hora de empezar a hacerlo así:

En esta ocasión uno de ellos (Adrián) quería jugar al juego, pero sus compañeros le desanimaron porque decían que era más cansado que dar la vuelta al campo, así que finalmente corrieron la vuelta al campo (Notas de campo, 3ª semana).

Las notas de campo de la 9ª semana de intervención muestran la opinión del profesor con respecto a cómo el calentamiento se acabó convirtiendo en una actividad que sirvió para que los participantes desarrollaran su autonomía personal:

En el calentamiento se ha conseguido que ya sean ellos mismos los que se pongan a correr las 2 vueltas y empiecen a hacer los ejercicios estáticos de calentamiento y estiramiento. Es cierto que no todos lo hacen con la misma intensidad, pero es importante añadir que ya no tengo que estar detrás de ellos para que lo hagan y basta con irles recordando poco a poco lo que tienen que hacer para que al final lo hagan. Además, tras leer el diario de hoy en el que les preguntaba acerca del calentamiento, he visto que prácticamente a todos les parece bien hacerlo así y entienden la importancia del mismo.

4.2.2.4 Ayuda a los demás y liderazgo

En cuanto al proceso seguido por los participantes a lo largo de la intervención en relación al liderazgo y la ayuda a los demás, emergieron dos temas durante el análisis. Éstos son: cooperación y experiencia de liderazgo.

Cooperación

Dentro de este tema se encuentran reflejadas las opiniones de los alumnos con referencia a aspectos como la ayuda a los demás, la colaboración o el trabajo en equipo. En los diarios de clase, los alumnos tuvieron que reflexionar a partir de la 5ª semana ante preguntas relacionadas con si había ayudado o recibido ayuda por parte de algún compañero durante la sesión. Las opiniones de los participantes fueron mayoritariamente negativas al respecto, siendo frecuente encontrar expresiones como: “No [me ha ayudado nadie]”, o “Nadie [me ha ayudado]”. Sin embargo, hay que señalar que algunos de los alumnos fueron los que acapararon la mayor parte de estos comentarios. Estos alumnos fueron Michele, Alex, Devil, Gattuso, Miguel y Mohamed.

En cuanto a los comentarios positivos aparecidos en los diarios, a continuación se muestran algunas de las respuestas dadas por los participantes:

[¿Has ayudado a alguien durante la clase de hoy?], [¿Te ha ayudado alguien durante la clase?], [Escribe un ejemplo de cómo has ayudado a alguien durante la clase de hoy o alguien te ha ayudado a ti]

- “Sí diciéndome cómo hacer” (Roberto, 5ª semana).
- “Sí han explicado los ejercicios” (Lucas, 6ª semana).
- “Hoy ayudé a los que no sabían tanto como Lucas jaja [sic]⁷⁰” (Miguel, 6ª semana).
- “Sí he ayudado mis amigos [sic]⁷¹” (Chisha, 7ª semana).

⁷⁰ “Oggi hallude [sic] a los che no sabían tanto como Lucas jaja”

⁷¹ “Si ho autad [sic] i mie amici”.

- “Sí a hacer los ejercicios” (Alessandro, 7ª semana).
- “Sí, Adrián y Mirel lo han hecho muy bien” (Michele, 8ª semana).
- “Sí Miguel me ha elevado la pelota muy bien” (Mohamed, 8ª semana).
- “He ayudado a hacer el ejercicio de basket [*sic*]” (Gianluca, 9ª semana).
- “Sí [a] los compañeros” (Marco, 9ª semana).
- “Explicando el juego” (Devil, 9ª semana).
- “Sí me ayudado muchísimo [*sic*]⁷²” (Chisha, 10ª semana).

Por otro lado, también aparecen reflejados en los diarios varios comentarios realizados por los alumnos en donde se alude a la ayuda prestada al profesor en la clase. Por ejemplo, Michele escribió: “[He ayudado] al profesor para hacer calentamiento” (6ª semana). Francesco también comentó: “He participado ayudando al profesor a preparar la lección” (8ª semana). Gialuca resaltó en sus diarios en tres ocasiones que había “ayudado al profesor” (2ª, 9ª y 10ª semana), del mismo modo que Pedro y Alessandro quienes lo reflejaron en sus diarios de la 2ª, 7ª y 9ª semana. Marco, por su parte, comentó durante la entrevista que: “A veces he ayudado al profesor”. Por su parte, el profesor comentó que había recibido la ayuda de Miguel con el idioma, ya que este alumno era peruano y hablaba perfectamente tanto el italiano como el español: “Para explicar las reglas y dado que no se enteraban muy bien, al final opté por que Miguel

⁷² “Si mi aiutato moltissimo [*sic*]”.

(que había entendido mi *Itagnolo*⁷³ [sic]) se las explicase a sus compañeros” (Notas de campo, 3ª semana).

El profesor señalaba en sus notas de campo que la actitud de algunos alumnos como Miguel fue especialmente significativa a la hora de ayudar a sus compañeros:

Hay un caso excepcional y es el de Miguel. Este chico, al principio de la sesión de hoy se puso a jugar al baloncesto junto con Adrián, Michele y Mohamed a un juego de lanzamiento a canasta desde diversas posiciones llamado “rodeo”. Me sorprendió cuando vi que explicaba la técnica a alguno de sus compañeros cómo realizar un correcto lanzamiento a canasta. Se trató de un gesto muy importante pues fue de forma espontánea y no había pedido que lo hiciera (9ª semana).

De hecho, en el diario de esa semana el propio Miguel escribió que lo que había aprendido era que: “Puedo ser un buen ayudante”.

Siguiendo con las notas de campo del profesor, se puede apreciar cómo la cooperación y la ayuda a los demás fueron objetivos muy difíciles de conseguir en el tiempo que duró la intervención:

- “Lo de ayudar a los demás se pone más difícil pues casi ninguno en el diario ha sido consciente de ello” (5ª semana).

⁷³ De esta forma se le conoce a la mezcla entre italiano y español, de la misma manera que *spanGLISH* sería la mezcla entre español e inglés.

- “Lo del tema de la ayuda sigue siendo un objetivo difícil de conseguir” (6ª semana).
- “El tema de la ayuda sigue siendo difícil y aunque algunos hacen referencia a ello en sus diarios no lo veo reflejado muy claramente en la clase” (9ª semana).
- “Lo de la ayuda se hace difícil y son contadas las ocasiones en las que los alumnos hacen referencia a ello o se dan cuenta” (10ª semana).

En cuanto al término *colaboración*, se encontró en cuatro de los cuestionarios de los participantes. Cuando se les preguntó: “¿Qué es lo más importante que has aprendido durante este programa deportivo?”, Bruce y Manuel contestaron: “La colaboración”. Devil también comentó: “El respeto y la colaboración”. El otro comentario lo realizó Orpheus quien escribió: “A socializar y a colaborar con los demás”.

Tanto en los diarios de clase como en los cuestionarios aparecen numerosos comentarios en referencia al *trabajo en equipo*. Por ejemplo, cuando se les preguntó: “¿Qué has aprendido hoy?”, Orpheus y Antonio respondieron: “El trabajo en equipo es importante” (2ª y 3ª semana). Mohamed también hizo referencias al respecto en sus diarios de la 6ª y 8ª semana: “Ha jugar en equipo”, “Ha habido mucho juego de equipo”. En esas mismas semanas Adrián escribió en su diario que había aprendido: “Espíritu de equipo” (6ª semana), además en su diario de la 8ª semana señaló: “Pienso que he hecho un buen trabajo de equipo”. Del mismo modo Michele comentó que había aprendido: “El trabajo en equipo” (8ª semana). También en los cuestionarios encontramos tres comentarios al trabajo en equipo cuando se les preguntó a los participantes qué es lo

más importante que habían aprendido durante este programa deportivo. Adrián y Mohamed escribieron: “Juego de equipo”, del mismo modo que Lucas quien señaló: “A jugar en equipo”.

Experiencia de liderazgo

Todos los participantes en el programa tuvieron la oportunidad, de forma voluntaria, de ser responsables de llevar a cabo el calentamiento y de dirigir una sesión completa. En la entrevista final se les preguntó a los alumnos: “Si alguna vez fuiste el líder durante la clase, ¿te gustó la experiencia?”. Todos contestaron de manera positiva salvo uno que comentó que no le había gustado: “Soy poco dado a hacer de líder porque soy siempre reservado, estoy siempre callado...” (Paolo). En cuanto al resto de participantes, éstas fueron algunas de sus respuestas:

- “Sí me ha gustado porque me gusta organizar, es decir, a mí me gusta hacer todo... incluso, por ejemplo, me gustaría entrenar un equipo, estaría bien” (Francesco).
- “Sí me ha gustado un poco porque debía hacer aprender a los demás” (Chisha).
- “Ha sido una buen experiencia y he aprendido algunas cosas que no sabía” (Sebastián).
- “Sí, me ha gustado ayudar a la gente” (Tiziano).
- “Sí, me ha gustado... porque veía que los otros me dan, me seguían, o era un tipo de referente... por eso” (Lucas).

- “Me ha gustado porque... cómo lo puedo explicar... uno se siente diferente, es diferente porque el líder tiene que hacer entender a los demás aquello que deben hacer y porqué lo deben hacer” (Alessandro).
- “La experiencia me ha gustado mucho porque cuando he ayudado al profesor he ocupado el puesto del profesor porque nos ha hecho decidir a nosotros los juegos y las actividades para hacer. Por tanto, en aquel momento nos hemos puesto en el lugar del profesor” (Marco).

Solamente se recogió un comentario negativo en cuanto a la actitud que tuvieron los alumnos con respecto al compañero que dirigía la sesión. Tal y como explicaba Miguel durante la entrevista:

No es fácil porque a veces no te hacen caso, luego dicen “no”... y ellos quieren comenzar a jugar cuando ellos quieren. Piensan en jugar, jugar, no en primero calentar o aprender algo y después jugar correctamente, sino ellos juegan por jugar.

Sin embargo, Miguel continuaba explicando que esta experiencia de liderazgo le había gustado ya que: “Los que me han hecho caso, los que han aprendido algo de parte mía, me siento muy bien por haber enseñado a alguien cualcosa [sic] que me gusta y quiero que otros aprendan”. Incluso en sus diarios de clase se pueden leer los siguientes comentarios: “[¿Te ha gustado esta experiencia como líder? ¿Por qué?] Porque puedo ayudar” (6ª semana); “[¿Qué has aprendido hoy?] ke [sic] puedo ser un buen ayudante” (9ª semana). Incluso, otro alumno como Marco, también escribió en su diario que había aprendido a “enseñar” (9ª semana).

De forma concreta, dos alumnos reflexionaron acerca de cómo realizaron su tarea como líderes. Adrián explicaba que le había gustado esta experiencia porque “el balonmano es un deporte que no es que se pueda explicar en media hora, pero pienso que he hecho un buen trabajo”. El propio Adrián escribió en su diario de clase de aquel día: “He visto qué difícil es hacer de entrenador [sic]⁷⁴” (8ª semana). Por otro lado, Alessandro reflexionaba en la entrevista sobre su experiencia de liderazgo: “El día del test, aquello sí me ha gustado. Explicar a los demás cómo debían hacer, por qué debían hacerlo así y no de otra forma... por qué era correcto, por qué era equivocado. Aquello me gustó un montón”.

En cuanto al calentamiento, no fue hasta la tercera semana de intervención cuando se consiguió que uno de los participantes dirigiera esta parte de la sesión. Se trató de Pedro, un alumno que se ofreció en numerosas ocasiones como voluntario para desarrollar el calentamiento ya que normalmente no participaba del resto de la sesión. De hecho, en sus diarios de clase hizo varias referencias a esta circunstancia: “En las próximas clases espero ayudarte de nuevo a hacer la parte del calentamiento” (8ª semana), “He ayudado a hacer el calentamiento” (10ª semana). Incluso en la entrevista, Pedro comentó cómo esta experiencia de liderazgo le había gustado:

Me ha gustado porque no lo había hecho nunca lo de hacer hacer el calentamiento [sic]⁷⁵, es decir, siempre que he hecho el calentamiento

⁷⁴ “Ho visto quanto e [sic] difficile fare il allenatore [sic]”.

⁷⁵ “Mi è piaciuto perché non l’avevo mai fatto di far fare [sic] riscaldamento”.

me han dicho cómo hacerlo y esta vez me he sentido más partícipe del programa.

Si bien a la hora de dirigir el calentamiento participaron numerosos alumnos, en cuanto al hecho de elaborar y dirigir una sesión la respuesta fue aún más positiva. Un total de catorce alumnos se responsabilizaron de desarrollar siete sesiones de clase (de la 5ª a la 8ª semana) tal y como se detalla a continuación:

- *Tamburello* (5ª semana): Alessandro.
- Fútbol (6ª semana): Michele y Mohamed.
- Baloncesto (6ª semana): Miguel y Lucas.
- Rugby (7ª semana): Alessandro, Devil y Marco.
- *Tamburello* (7ª semana): Giovanni y Alex.
- Balonmano (8ª semana): Adrián y Mirel.
- Voleibol (8ª semana): Rachid, Chisha y Vasco.

Los alumnos que fueron líderes, tuvieron que reflexionar en sus diarios de clase acerca de las siguientes preguntas: “¿Qué piensas de tus compañeros? ¿Lo hicieron bien? ¿Te respetaron?”. La práctica totalidad de sus repuestas fueron positivas, utilizando expresiones como: “Han estado bien”, “Lo han hecho bien”, e incluso Adrián fue mucho más explícito diciendo: “Sí lo han hecho bien aunque es un juego bastante difícil de aprender en una hora [*sic*]⁷⁶” (8ª semana). Sólo dos alumnos, Miguel y Mirel,

⁷⁶ “Si l’ano [*sic*] fato [*sic*] bene anche e e [*sic*] un gioco abbastanza difficile fa [*sic*] imparare in un ora”.

expresaron que no todos los compañeros habían participado de manera correcta durante la sesión que ellos dirigieron.

En los diarios de clase, también se les pedía a los alumnos que no habían sido responsables de dirigir la sesión, que reflexionasen acerca de cómo lo habían hecho los líderes durante la clase. Las opiniones recogidas muestran una gran aceptación de la labor realizada por sus compañeros:

- “Me ha gustado mucho” (Sergio, 5ª semana).
- “Me han ayudado y me ha gustado” (Gattuso, 5ª semana).
- “Lo han hecho bien y me ha gustado” (Roberto, 6ª semana).
- “Michele y Mohamed han dirigido los juegos. Lo han hecho muy bien” (Adrián, 6ª semana).
- “Sí ha estado divertido” (Lucas, 6ª semana).
- “Sí [me ha gustado] mucho y también son buenos chicos Alex y Giovanni” (Michele, 7ª semana).
- “He aprendido alguna cosa” (Chisha, 7ª semana).
- “Lo han hecho bien, me ha gustado [*sic*]⁷⁷” (Alex, 7ª semana).
- “Han estado muy bien” (Devil, 8ª semana).
- “Han explicado una cosa muy difícil” (Mohamed, 8ª semana).
- “Me he divertido” (Giovanni, 8ª semana).

⁷⁷ “Lo hanno fatto bene mi e [*sic*] piaciuto [*sic*”

Los comentarios negativos también aparecieron, aunque de manera muy puntual, en todas las sesiones. Ante la pregunta: “¿Qué piensas de los compañeros que han dirigido la sesión de hoy?”, alumnos como Alex contestaron: “Que son estúpidos. No me ha gustado” (6ª semana). Por su parte Lucas escribió: “Lo han hecho mal y no me ha gustado” (5ª semana), en referencia a la sesión de *tamburello*. Otro ejemplo es el de Adrián, quien escribió: “Me ha gustado pero ellos [los líderes] no han estado atentos a la lección” (7ª semana). Otros, como Vasco y Michele, se limitaron a decir, respectivamente, que “no” le había gustado o que había estado “regular” en relación las dos sesiones de la 6ª semana.

En las notas de campo del profesor aparecen reflejados los comentarios que éste hizo acerca de la actitud que tuvieron los líderes a la hora de desempeñar su papel en cada sesión. De esta forma, aparecieron comentarios negativos con respecto a la actitud mostrada por alumnos como Marco, Mirel, Giovanni y Alex: “La actitud de Marco fue bastante mala. A parte de no ejercer como líder, estuvo fastidiando a Gattuso bastante rato” (7ª semana); “Mirel ha pasado casi del tema” (8ª semana); “El liderazgo de Giovanni y Alex no ha sido del todo bueno. Si bien empezaron con ganas (...) Al final acabaron jugando ellos solos sin preocuparse por el resto de sus compañeros” (7ª semana).

En opinión del profesor, tampoco fue buena la labor ejercida por Rachid, Chisha y Vasco como líderes en la 8ª semana, ya que como según comenta el profesor: “Al final el liderazgo se limitó a que ellos explicaran los ejercicios que les había dicho yo y luego los pusieran en práctica”. Esta circunstancia fue similar a la que experimentó Lucas en la 6ª semana, ya que ninguno de estos cuatro alumnos tenía una posición de

liderazgo en la clase sino más bien todo lo contrario. El comentario del profesor explica esta circunstancia: “Lucas presenta cierto rechazo en la clase con lo que alguna de sus propuestas no fue del todo bien acogida por algún compañero” (6ª semana).

Según señalaba el profesor, el carácter reservado de alguno de los alumnos pudo ser un condicionante a la hora de desarrollar bien su tarea como líderes: “Devil tuvo un papel bastante secundario y sólo al principio fue más protagonista, luego se desdibujó y pasó a la “sombra” quizás por su carácter más tímido y reservado” (7ª semana). También el profesor señalaba la falta de conocimiento de la materia como una posible razón para esta falta de liderazgo: “En la medida que desconocen el deporte, les faltan recursos para poder proponer ejercicios” (7ª semana); “Nuevamente tenemos el problema que al no tener un buen conocimiento del deporte, el liderazgo y dirección de la sesión se hace más difícil para los “líderes” que cuando lo conocen” (8ª semana).

Por otro lado, hay que destacar la actitud positiva de alumnos como Michele, Mohamed, Miguel y Adrián. He aquí los comentarios aparecidos en las notas de campo del profesor:

- “Michele y Mohamed han conseguido ser protagonistas y han desarrollado correctamente su papel. En vez de realizar simplemente un partido, ellos han propuesto diferentes actividades (además de llevar el calentamiento) que los demás compañeros, a la vez que ellos, han ido realizando” (6ª semana).
- “Hay que destacar el liderazgo de Miguel ya que es muy distinto al de otros muchachos. Él se ha tomado muy en serio lo de dirigir la clase e

incluso en alguno de los ejercicios se ha quedado al margen para ver cómo lo hacían sus compañeros” (6ª semana).

- “Adrián lo ha hecho realmente bien y se ha mostrado muy preocupado porque la gente respetase las normas e hiciera bien los ejercicios” (8ª semana).

Por su parte, Alessandro fue el único alumno que repitió el rol de líder y dirigió dos sesiones. Según muestran las notas de campo del profesor, se produjo una evolución positiva en el desarrollo de esta tarea. Si bien en la 5ª semana se pudo leer: “No se puede decir que fuera un verdadero líder que estuviera atento a sus compañeros”; esta la situación cambió en la 7ª semana en donde aparece el siguiente comentario:

Alessandro fue otro cantar. Se mostró muy dispuesto a ayudarme durante la sesión y durante varias veces se dirigió a sus compañeros a nivel general, y lo que resultó más importante, se acercó a 2 de los pequeños grupos a explicarles personalmente cómo realizar los ejercicios que él había pensado (Notas de campo).

Por último, señalar que cuando se les preguntó a los líderes en sus diarios: “¿Te gustaría repetir esta experiencia otra vez?”; todos ellos respondieron con expresiones como: “Sí claro”, “Sí me gustaría”, “Sí con gran entusiasmo”, o simplemente “sí”.

4.2.3 ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?

A continuación se describe el impacto que ha tenido el programa físico-deportivo que se ha desarrollado en las actitudes de responsabilidad personal y social de los participantes una vez que éstos se encontraban fuera de la clase de Educación Física, es decir, en el resto del ámbito escolar (otras clases y recreo), con sus familias o en la calle.

Durante la entrevista final se le preguntó a cada uno de los participantes: “¿Piensas que tu actitud en las otras clases o fuera de la escuela ha cambiado después de haber participado en este programa?”. De sus respuestas a esta pregunta se obtuvo que la mayoría de los alumnos consideró que no hubo ningún cambio significativo en su actitud.

Entre los comentarios negativos aparecen repetidamente expresiones como “es igual” (Manuel, Antonio y Paolo), o “es lo mismo” (Alessandro, Francesco, Devil, Gattuso y Chisha). Otros, como Vasco se limitaron a decir un escueto “nada”, o a explicar como Michele que: “No, pienso que he sido siempre así”. Sin embargo, hay que tener en cuenta que alguno de los alumnos no había participado de forma regular en el programa, como en los casos de Pedro o de Andrea que afirmaban que su actitud no había cambiado dado que: “No he participado siempre”, y “No porque he participado poco y por tanto no lo sé”.

Sin embargo, alumnos como Mohamed consideraron que este programa tuvo un impacto positivo en cuanto a la práctica deportiva. Según sus propias palabras: “Al principio yo hacía sólo... si iba al campo hacía sólo fútbol, ahora me gusta también el baloncesto... no jugábamos nunca antes, me he puesto a jugar aquí en el gimnasio, mejor [sic]⁷⁸”. En este hecho coincide Miguel, que si bien comenta que no hubo un cambio a nivel personal, “al menos hay gente que le gusta jugar al basket [sic]”. Siguiendo con aspectos físicos, Sergio comentaba: “Sí, me siento cambiado cuando he hecho la clase (...) me he vuelto más fuerte y más ágil”. En el caso de Bruce el aspecto físico no fue el único cambio:

Pienso que alguna cosa ha cambiado porque en el sentido que después del programa me sentía que soy un poco mejor en otras cosas [¿Mejor?, ¿Cómo?] Como digamos como... el físico, como la mente... me sentía... porque me distraía de tantas cosas, tantos pensamientos (Entrevista).

En el caso de Adrián, consideraba que este programa le había servido para estar “más tranquilo”, ya que según sus palabras: “Al inicio era agresivo y ahora me gusta estar a mi aire”. Por otro lado, Lucas hacía referencia a que este programa le había ayudado a ganar “en seguridad” ya que en clase “tenía miedo de hablar porque no sabía... entonces tenía miedo de fallar o algo así”.

⁷⁸ “Prima io facevo solo...se andavo al campo facevo [sic] solo calcio adesso mi piace anche pallacanestro...no ci giocavo mai prima, mi sono messo a giocà [sic] qua nella palestra, meglio”.

Para un alumno como Marco el cambio se produjo en su motivación para venir a la escuela:

No me va eso de levantarme por la mañana y decir: “No me gusta eso de ir a la escuela porque debo hacer siempre las mismas cosas”. Sin embargo, con el hecho de hacer actividad deportiva se divide un poco el horario de clases y hay un poco más de relax para los alumnos.

Por último, los tutores de la escuela ‘Nuova Fontana’ coincidieron en que la principal diferencia en la actitud de los alumnos se dio en la mejora de las relaciones entre ellos. De esta forma, el tutor del grupo de mecánica comentaba:

La única cosa que veo positiva es que ahora cuando están entre ellos muchos roces han disminuido (...) Ahora veo que son más responsables, quizás la cosa se ha mitigado gracias también a esta actividad, no sólo con ésta pero también. Por tanto, veo mucha más serenidad en las relaciones entre los chicos (...) Ha servido para unir mejor a los chicos, para darles también un minuto de distracción. Por lo tanto, he visto que ha servido, ha sido seguramente positivo.

El tutor del grupo de electrónica incidía en este mismo aspecto al señalar que debido a la gran mezcla cultural y racial que existe en la escuela (rumanos, ucranianos, latinoamericanos, marroquíes e italianos) cada grupo tiende a juntarse entre ellos. Sin embargo, como él mismo comenta: “Una cosa buena ha sido que se han unido estos *extracomunitarios* con ellos (...) Un poco después del comienzo se han... cómo se dice, familiarizado, es decir, se han unido aunque falta sólo una pizca”.

También varios de los participantes señalaron cómo este programa les había servido conocerse más entre ellos y mejorar sus relaciones en la escuela:

- “Con los otros chicos no había hablado nunca, pero ahora he cogido confianza también con aquellos de electricidad... porque los otros no conocía ninguno de ellos, he comenzado a ir al gimnasio y he conocido a los de electricidad” (Mohamed, entrevista).
- [¿*Qué has aprendido hoy?*?]: “A divertirme con le [sic] nuevos compañeros [sic]” (Miguel, 6ª semana).
- “Hay una relación con los demás... estás todos juntos, te diviertes con los otros” (Roberto, entrevista).
- [¿*Qué has aprendido hoy?*?]: “A estar en grupo” (Mirel, 9ª semana).
- “En la escuela se necesita un poco de actividad deportiva porque ayuda a socializarse con los compañeros” (Paolo, entrevista).
- “Me ha gustado muchísimo porque nos hemos divertido todos juntos, hemos jugado, eso es, nos hemos divertido todos juntos. Ha sido un buen encuentro (...) estamos junto con la otra clase por lo que podemos hacer amistad” (Gattuso, entrevista).

4.2.4 ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?

Como fuentes de información para responder a esta pregunta se utilizaron tanto los diarios de clase como los cuestionarios escritos por los alumnos así como las entrevistas realizadas al final de la intervención con los participantes y los tutores.

Durante la entrevista se les preguntó a los participantes: “¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?”. Cuatro alumnos (Michele, Manuel, Sergio y Andrea) respondieron negativamente, afirmando que: “Para mí no ha habido ninguna diferencia”, o “No más o menos igual”. En cuanto al resto de participantes, tras analizar sus comentarios emergieron cinco temas a estudio: (a) aspectos estructurales, (b) contenido del programa, (c) perfil del profesor, (d) oportunidad para el liderazgo, y (e) estrategias de reflexión.

4.2.4.1 Aspectos estructurales

Una de las diferencias que varios de los alumnos resaltaron en comparación con experiencias previas en otras clases de Educación Física fue que durante este programa participaron junto a otros compañeros de una clase distinta a la suya. Esta nueva circunstancia fue apreciada positivamente por los alumnos ya que favoreció la relación entre ellos. A continuación se exponen sus comentarios:

Hemos mezclado las clases, hemos hecho con clases diferentes mientras en las otras escuelas está tu clase que a la hora de Educación Física la haces con tu clase. Sin embargo, así aprendes también a socializarte con los otros, a estar en medio de otra gente (Marco).

Es más como una familia, digamos que había más relación. Me acuerdo en las otras escuelas hacíamos siempre o fútbol siempre, o voleibol, pero tipo yo estaba con mi clase, los otros estaban con su

clase, no es que nos mezcláramos (...) Pero aquí es más... hay una confianza con los otros, conoces a los demás (Orpheus).

También Mohamed resaltó esta diferencia añadiendo: “Dos clases juntas en la misma hora... no lo hacía. Allí incluso te dividían la clase, las chicas solas y los chicos por una parte, nunca hacíamos la misma cosa”.

Por otro lado, hubo un alumno que también resaltó que en este programa el número de alumnos fue inferior al que solía haber en una clase normal de Educación Física y eso facilitaba que se entendiera mejor la lección. Alessandro lo explicaba del siguiente modo: “Estamos menos chicos y se entiende mejor aquello que se necesita hacer”.

4.2.4.2 Contenido del programa

En relación a los contenidos utilizados durante la intervención, aparecieron dos subtemas. El primero tiene que ver con las actividades novedosas que se utilizaron, ya que muchos de los participantes no estaban familiarizados con las mismas. El segundo subtema hace referencia a la variación de contenidos que se produjo durante toda la intervención, pues en cada sesión se utilizaba un deporte o actividad física diferente en lugar de dedicar más tiempo a un mismo contenido.

Nuevas actividades

Una gran parte de los participantes resaltó que durante este programa deportivo habían podido realizar tanto actividades novedosas como otras que conocían pero que no habían tenido la oportunidad de practicarlas con anterioridad. Por ejemplo,

Alessandro explicaba que le gustaría que este programa continuase porque: “Me gusta hacer actividad física (...) y también aprender alguna nueva que no había probado nunca”; Manuel señalaba: “Es mejor hacer muchos deportes porque así uno aprende a jugar a muchos deportes que no ha jugado nunca antes”; también Sebastián comentaba que: “Me gustan estos deportes que no había visto nunca”; por su parte, Alex afirmaba que: “Hemos aprendido nuevos juegos que no sabíamos”. De esta forma, cuando a los alumnos se les preguntó en la entrevista: “¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?”, algunas de sus respuestas fueron:

- “Aquí hemos hecho *tamburello*, después varios deportes. En la otra escuela hemos hecho fútbol y voleibol... me parece, y tenis. Aquí hemos hecho *tamburello*, hemos hecho balonmano” (Pedro).
- “Hemos hecho varios juegos que en la otra escuela sólo jugábamos a fútbol. Pero aquí hemos jugado también con el *tamburello*, que no lo había hecho nunca (...) me ha gustado muchísimo” (Gattuso).
- “En Rumanía no hacía basket [*sic*], *tamburello*...” (Adrián).

Como se puede apreciar, el *tamburello* fue uno de los deportes más señalados por los alumnos como novedoso, pues aunque tiene un origen italiano, muchos de ellos no estaban familiarizados con él. En los diarios y entrevistas se encontraron numerosas referencias a este deporte: “[He aprendido] a jugar a *tamburello*” (Bruce, Roberto, Michele, Alessandro y Rachid, 5ª semana); “[He aprendido] a jugar a *tamborelo* [*sic*] porque [es] un bonito juego” (Michele, 7ª semana); “He aprendido el juego del *tamburello*” (Lucas, 7ª semana); “No conocía el *tamburello* pero [ahora] lo sé” (Pedro,

entrevista); “El *tamburello* no lo había hecho nunca, después he empezado a verlo [y] me gusta también el *tamburello*” (Mohamed, entrevista); “Basket [*sic*], *tamburello*... éstos son juegos que no los había hecho nunca” (Vasco, entrevista); “A mí me gustaría sólo jugar a *tamburello*” (Alex, entrevista).

Sin embargo, también hubo otros deportes que también fueron nombrados por los alumnos por ser novedosos y no haberlos realizado antes. Éste es el caso del *kick-ball*, balonmano, *frisbee* y rugby:

- *Kick-ball*: “[He aprendido] el juego del kickball” (Manuel, 3ª semana); “[He aprendido] a jugar a *kikboll* [*sic*]” (Andrea y Lucas, 3ª semana); “He aprendido cosas que no sabía como el juego aquél con los pies... aquél con el balón que hemos hecho” (Sebastián, entrevista).
- Balonmano: “[He aprendido] a jugar a balón mano [*sic*]” (Roberto y Michele, 4ª semana); “[He aprendido] balón mano [*sic*] hecho por nosotros” (Devil, 8ª semana); “[He aprendido] a jugar a balonmano” (Alessandro, 8ª semana).
- *Frisbee* (Diarios de la 5ª semana): “He aprendido a jugar a *frisbi* [*sic*]” (Gattuso); “[He aprendido] *frisbi* [*sic*]” (Roberto, Devil, Manuel y Sergio); “[He aprendido] a tirar el *frisbi* [*sic*]” (Bruce)
- Rugby (Diarios de la 7ª semana): “[He aprendido] a jugar a rugby” (Gattuso y Michele); “Hacía mucho que no hacía este deporte” (Alessandro); “El rugby es bonito (Mohamed).

Tal y como planteaba Michele, el haber utilizado estas actividades novedosas no supuso una dificultad añadida para su realización ya que “incluso en los deportes como

por ejemplo *tamburello* o *frisbee*, que no había jugado nunca, poco a poco he mirado a los demás para ver cómo se hace y he aprendido un poco a jugar”. Pero esta circunstancia no era exclusiva de los deportes menos conocidos, ya que como señalaba Lucas en su diario de la 2ª semana: “No había nunca jugado al fútbol y he aprendido a marcar al adversario [*sic*]⁷⁹”. También Pedro explicaba en la entrevista que por medio de este programa había podido “conocer otros deportes para ver las reglas, por ejemplo las reglas del basket [*sic*] no las sabía y ahora las sé”.

La forma de desarrollar el calentamiento también fue nombrada en varias ocasiones como algo novedoso por los alumnos. En concreto, Sebastián comentó durante la entrevista que las diferencias que había encontrado con otras clases de Educación Física “son por los diferentes calentamientos (...) en las otras escuelas hacías los mismos calentamientos”. Alex encontró que la principal diferencia era que: “He aprendido nuevos juegos. He aprendido el modo de hacer el calentamiento... sólo los otros juegos nuevos y el modo de calentamiento es diferente”. También Vasco señaló que: “Te hablo de las otras escuelas a las que he ido... el calentamiento que nos hacían hacer era la carrera alrededor del gimnasio, pero el calentamiento, estiramiento, el movimiento de los brazos... eso no nos lo han hecho hacer”. No se encontró ningún comentario negativo con respecto a la forma de desarrollar el calentamiento ni en los diarios de clase ni en las entrevistas.

Para finalizar este apartado, exponer el comentario que Tiziano escribió en el cuestionario: “Gracias por haber estado aquí [y] por desarrollar actividades diferentes”.

⁷⁹ “Non avevo mai giocato a calcio ed ho imparato a marcare avversario [*sic*]”

Variación en los contenidos

Tras analizar los comentarios de los participantes aparecidos en las entrevistas y los cuestionarios se extrae que la gran mayoría de ellos prefirió el cambio constante en los contenidos en lugar de realizar las mismas actividades durante un mayor periodo de tiempo. Sólo cuatro alumnos reflejaron en sus cuestionarios que preferían hacer “un solo deporte” (Francesco y Andrea), “dedicar más tiempo al baloncesto” (Lucas), o hacer sólo “fútbol” (Pedro). Con respecto a los demás alumnos, algunos de los comentarios aparecidos en los cuestionarios fueron:

[¿Prefieres practicar una nueva actividad deportiva cada día o dedicar más tiempo a un solo deporte?]

- “Practicar más deporte” (Gattuso, Vasco).
- “Diferentes actividades” (Paolo).
- “Quiero participar cada día una otra actividad [sic]⁸⁰” (Sergio).
- “Prefiero una nueva actividad cada día” (Orpheus, Roberto, Mohamed).
- “Una nueva actividad deportiva” (Alessandro).
- “Prefiero cambiar de actividad todos los días” (Devil).
- “Practicar cada día actividades diferentes” (Marco).
- “Practicar 1 [sic] cada día” (Manuel).

Numerosos alumnos resaltaron que este cambio continuo en los contenidos era una diferencia que habían apreciado en comparación con sus experiencias previas en

⁸⁰ “Volio [sic] partecipare oni [sic] giorno un altra ativita [sic]”.

otras escuelas. Por ejemplo, Devil explicaba: “Cuando hacía la [escuela] industrial en Avezzano, la Educación Física se basaba sólo en el voleibol, se hacía calentamiento y después voleibol y basta. Fútbol, baloncesto nada... Pero aquí hemos jugado a casi todos los deportes”. Siguiendo con esta misma idea, Tiziano comentaba: “En el instituto (...) se hacía siempre voleibol, basket [sic], sólo estos dos. Alguna vez ha tocado fútbol, pero... nunca”. Del mismo modo, Paolo señalaba: “Cuando estaba en la [escuela] industrial hacía la misma cosa, pero allí en vez de hacer diferentes deportes hacíamos siempre los mismos: baloncesto, fútbol y balonmano. Siempre los mismos deportes”. Mohamed coincidía con sus compañeros ya que en su opinión: “Aquí hacemos más deportes, allí no se juega casi nunca (...) Nos hacen hacer siempre y sólo voleibol. Donde estaba yo sólo voleibol, fútbol sólo una vez”. Por su parte, Antonio resaltaba que: “Aquí hacemos cosas diferentes, sin embargo en la otra escuela hacíamos siempre las mismas cosas y al final uno se aburría y no lo hacía”. De hecho, el tema del “aburrimiento” fue señalado por varios de los participantes como una de las principales razones por las que preferían cambiar de actividad. De esta forma, ante la pregunta: “¿Qué te ha parecido que hayamos utilizado un deporte distinto en cada sesión?, se recogieron lo siguientes comentarios:

- “Es una buena cosa porque se practica siempre el mismo deporte y los chicos se pueden aburrir” (Marco).
- “Siempre hacer el mismo juego, siempre el mismo juego a veces aburre” (Miguel).
- “Sí es mucho mejor porque siempre hacer la misma cosa se convierte en monótono. A mí no me gusta hacer siempre la misma cosa, mejor cambiar cada tanto” (Andrea).

Otro aspecto que fue señalado por varios participantes fue que el cambio constante en los contenidos propuestos favoreció el conocimiento de nuevos deportes y actividades. Por ejemplo, Marco explicaba: “Practicando deportes diferentes el chico está más atraído por la actividad deportiva porque conoce siempre nuevos deportes”. Sergio coincidía al decir que era mejor hacer un deporte cada día “para probar todos (...) Porque un día haces una cosa y otro aprendes otra mejor”. También Sebastián afirmaba que era “mejor así porque se aprenden muchas cosas, muchas reglas”, y Mohamed señalaba que de esta manera: “Conoces los otros deportes, cómo se hacen. Sí, es divertido, aprendes a practicar diferentes deportes de una vez, en lugar de hacer siempre lo mismo. Más experiencia”. Bruce explicó durante la entrevista que:

Con pocas clases hemos aprendido muchos deportes, muchas cosas nuevas (...) Para mí haciendo de esta manera, muchos deportes diferentes, es un poco mejor que hacer un único deporte porque con los diferentes deportes uno aprende muchos métodos de trabajar en grupo.

Otros alumnos plantearon que la variedad en las actividades propuestas era una manera de “ver cuál es mejor (...) cuál te gusta más” (Roberto), ya que “a todos los chicos no les gusta la misma cosa” (Orpheus), pues como explicaba Mohamed: “Si lo pruebas después puedes decir si te gusta o no, pero si no lo pruebas...”. En palabras de Tiziano: “Es mejor cambiar porque aunque sea un deporte que te gusta, después de un rato es mejor cambiar, es mejor hacer un poco de todo”. Vasco tenía la misma opinión que su compañero: “Me gusta hacer un poco de todo, cambiar un poco de todo”.

Por su parte, Francesco comentaba que: “No se necesita conocer sólo un único deporte, necesita hacer todos, es más bello, te diviertes más (...) aprendes más cosas”. De esta forma, la diversión era un factor a tener en cuenta a la hora de preferir este cambio en las actividades, ya que como comentaron respectivamente Miguel y Chisha: “Si jugamos siempre partido se van a poner la cara larga”, y “Es mejor diferentes deportes porque te diviertes, ves cómo está hecho el mundo del deporte”.

4.2.4.3 Perfil del profesor

Las entrevistas realizadas a los participantes al final de la intervención muestran cómo varios de los participantes resaltaron la cercanía del profesor y la buena relación que éste tenía con los alumnos en comparación con experiencias previas en otras clases de Educación Física. Sebastián lo explicaba del siguiente modo:

[*¿Cómo es la forma de enseñar del profesor?*] Diferente, es más cercana a los chicos, es más... ¿cómo decir? Nos hace entender verdaderamente con calma cómo se hace todo esto, pero los otros profesores en otras escuelas... no es que tuvieran paciencia, se ponían nerviosos: “Si quieres hacerlo hazlo si no lo quieres hacer no me interesa”. Sin embargo, aquí he visto que el profesor se acerca, te lo dice con calma, más respeto a los chicos.

Esta forma de dar clase también fue resaltada por Miguel, quien comentó: “La forma en la que [el profesor] se empeña [*sic*] es muy buena ¿no?, perche [*sic*] o sea, prima [*sic*] de todo nos explica, habla y trata de ayudarnos (...) trata de que... que los alumnos entiendan y aprendan en la lección”. Durante la entrevista este mismo alumno

añadió que en comparación con otras clases de Educación Física: “El profesore [*sic*] no te da una pelota y te dice ‘juega’”.

La buena relación con los participantes también fue señalada por otros alumnos. Por ejemplo, Pedro comentó: “La relación que tienes con los chicos es buena (...) tienes simpatía con los chicos”. Según comentó Sergio en la entrevista, el profesor “es divertido y habla siempre de todo”. Gattuso escribió en su cuestionario: “Ha estado bien tanto hacer la actividad y con el profesor [*sic*]⁸¹”. Por otro lado, un alumno como Alex hizo referencia tanto en su diario, como en el cuestionario y en la entrevista que lamentaba que el profesor no diera más clases. Concretamente dijo durante la entrevista: “[*¿Hay algo más que quieras decir?*] Qué puedo decir, que lamento que te vayas”.

En cuanto a aspectos metodológicos en el estilo de enseñanza, dos alumnos resaltaron la mayor libertad y capacidad de decisión que tenían en esta clase en relación con otras experiencias previas en Educación Física. Tal y como Orpheus explicó durante la entrevista:

Como forma de enseñar creo que es buena porque digamos no es que das clase... cómo puedo decir... digamos que eres libre porque hay variedad de actividad así que no es una cosa que debes hacer y ya está, así que como método digamos que es bueno.

⁸¹ “Che sono stato bene sia a fare attività e sei con il professore”.

Siguiendo en esta línea Tiziano comentó: “Aquí más o menos nos poníamos de acuerdo con el profesor sobre qué cosa hacer mientras que en el colegio lo decidía el propio profesor (...) Aquí me encuentro más a mis anchas porque allí es más dirigido”.

Lucas señaló otra diferencia en la forma de enseñar del profesor. Este alumno comentó durante la entrevista que este programa le había parecido “más divertido y más diferente de la otra escuela que he hecho (...) Aquí me tenía más ganas de jugar... antes [*inaudible*] como muy competiciones con los otros”.

Por otro lado, cuando se les preguntó durante las entrevistas: “Quiero poner en práctica este programa en otras escuelas en el futuro, ¿qué consejo me darías par poder desarrollarlo mejor”, cuatro alumnos enfocaron sus respuestas hacia aspectos relacionados con la rigidez y rigurosidad del profesor, planteando la necesidad de que éste fuera más estricto a la hora de dar clase. A continuación se exponen sus comentarios:

Debes ser más duro, te debes hacer respetar más porque así hacen todos lo que quieren, cada uno va a su bola [*sic*]⁸². Debes... cómo puedo decir... debes darte un poco más de respeto (...) pero no siempre porque si no te ganas una antipatía en la relación con los alumnos y profesor, pero de vez en cuando deben entender quién manda (Devil).

⁸² “Devi essere più duro ti devi fare rispettà [*sic*] di più perché così fanno tutti come ci pare ognuno pensa ai cavoli suoi devi da [*sic*]”.

Más duro (...) Como si uno llega aquí primero y dice: “O es esto o es esto, se hace como digo yo, si no te estás en el aula y te dan clase”
(...) Porque después los llevas abajo [al gimnasio] y están sin hacer nada, hazles al menos jugar (Alessandro).

Debes empujar un poco a los chicos a hacer aquello que dice usted y después mejorar la cosa [sic]⁸³ (...) Empujar más fuerte a los chicos, debes hacer entender a ellos que lo tienen que hacer (Chisha).

Miguel, por su parte, comentaba que “hay momentos que uno llega al tope (...) y a veces es necesario gritar (...) si uno grita les hace entender”. De esa forma, animaba al profesor a “corregir un poco de más fuerte [sic]” la manera que éste tenía de dar clase y de dirigirse a aquellos alumnos que no eran respetuosos.

4.2.4.4 Oportunidad para el liderazgo

Tal y como se desprende de las entrevistas realizadas al final de la intervención, ninguno de los participantes había tenido oportunidad de desarrollar un rol de liderazgo de estas características en sus anteriores clases de Educación Física. Alumnos como Francesco, Orpheus, Sebastián, Marco, Mohamed y Lucas comentaron que era “la primera vez”. Tiziano explicaba: “Me ha gustado ayudar a la gente. En la escuela no lo había hecho nunca”. Michele fue un poco más descriptivo en su explicación:

⁸³ “Devi un po’ spingere i ragazzi a fare quello che dice lei e poi migliorà [sic] la cosa”.

No, no la he tenido [esta experiencia] porque cuando, por ejemplo, iba a la [escuela] media estaba el profesor que decía “hagamos fútbol” y hacíamos fútbol directamente... hacíamos también como nos haces hacer tú de dar alguna vuelta al campo y después empezábamos rápido a jugar.

Pedro y Vasco señalaron que habían tenido una experiencia similar cuando estaba “en la escuela de fútbol” (Vasco), o era “capitán” del equipo de fútbol (Pedro). Sin embargo, ésta era “la primera vez” que lo hacían en la escuela.

La práctica totalidad de los alumnos comentaron que esta experiencia les había parecido interesante. Por ejemplo, Adrián explicó que le había gustado esta experiencia porque no había tenido antes la oportunidad “de explicar aquello que yo sé... explicar también a los demás como ellos me lo han explicado a mí, así yo lo puedo explicar a los demás”.

4.2.4.5 Estrategias de reflexión

Durante el análisis de datos emergieron dos subtemas en relación a las estrategias de reflexión utilizadas durante la intervención. Éstos fueron: (a) los diarios de clase escritos por los participantes al final de cada sesión, y (b) los colores que se utilizaron para la autoevaluación.

Diarios

Todos los alumnos entrevistados, menos uno, señalaron que la oportunidad de escribir los diarios al final de cada sesión les había parecido una buena idea y que

resultaba útil tanto para los alumnos como para el profesor pues podían expresar sus ideas y opiniones con respecto a la marcha del programa. Francesco y Vasco lo explicaron de la siguiente manera:

[Los diarios son] una buena cosa porque después de cada sesión es bueno escribir todo aquello que se ha hecho. Es también una forma de ver cómo nos metíamos en el deporte ¿sabes? Cómo hago una cosa, la sinceridad de ver qué hacemos, es decir, de llegar a reconocer si hago una cosa bien o mal (Francesco).

El diario es un modo de entender cómo ha ido la clase ¿sabes? Cuando tenías clase de voleibol, de deporte ¿sabes? Por ejemplo, te escriben las preguntas diciendo cómo ha sido la participación que has hecho... todo eso (...) Me ha ayudado a entender cómo andaba, la marcha de todo esto (Vasco).

Cuando se les preguntó a los participantes durante la entrevista: “¿Qué piensas de los diarios?”, éstas fueron sus respuestas:

- “Pienso que está bien porque el profesor debe saber qué le gusta al alumno, qué no le gusta. Pienso que es útil y pienso que es bueno” (Sergio).
- “Es bueno porque así ves esto del aprendizaje, cómo te has esforzado, aquello que has hecho” (Devil).
- “Es una buena idea para entender lo que piensan los alumnos. Es una cosa buena y me ha gustado incluso cómo ha estado estructurado el folio

de trabajo de cada día. Es útil porque te ayuda... ¿cómo decir? con una pregunta te ayuda a la expresión de tantas cosas” (Bruce).

- “Es justo porque cada uno puede expresar su propia opinión, puedo decir aquello que pienso, es justo” (Antonio).
- “Pienso que ha sido una cosa importante especialmente para ti, así para poder ver nuestra opinión, si nos gustaba aquel deporte... para saber nuestra opinión (...) para decirte nuestra participación” (Michele).
- “Es fantástico porque escribes todo aquello que has hecho (...), escribes si has ayudado a tus amigos y todo... es fantástico, es interesante” (Chisha).
- “Es una buena cosa porque al menos escuchas el parecer de los alumnos, si ha sido una buena clase, qué se puede hacer en otra sesión. En suma, cómo ha participado el alumno y todo eso” (Alessandro).
- “Te dan la oportunidad de decir al maestro que... si te has divertido, lo que has aprendido y lo que te está bien y lo que no te está bien. Penso [*sic*] que es una buena idea perche [*sic*], o sea no tienes las cosas de dentro y puedes expresarte ¿no?, y siempre es bueno expresarse porque a veces tener las cosas de dentro a veces hace mal” (Miguel).
- “Es una cosa importante porque tú debes saber qué cosa he intentado durante la clase, si me ha gustado... en todas las clases se debe hacer esta cosa, para decir cuál me gusta más, cuál menos, cuál prefiero” (Adrián).
- “Si pones tu opinión, el profesor cuando lee sabe qué puede hacer para enseñar mejor ¿no?” (Mohamed).

También hubo algún comentario en relación a los diarios que tenían que rellenar aquellos alumnos que no participaban de la actividad deportiva. Roberto, uno de los chicos que no participaba, comentó: “Pienso que es una buena cosa porque ves aquello que piensan los demás y no lo pueden hacer, qué piensan de la clase” (Roberto). Tiziano tampoco podía participar, y en su caso señalaba que los diarios le parecían una buena cosa “sobre todo para que quien no ha participado pueda escribir su opinión (...) Al menos participas no sólo haciendo actividad física sino también escribiendo”. El hecho de que la reflexión se tenga que escribir fue algo muy significativo para Sebastián porque:

En vez de decir una cosa con palabras, lo expresas con pocas palabras escritas en un folio (...) Es una cosa que queda, permanece escrita... la vas a ver día a día para recordarte lo que hacía o no hacía, qué le gustaba o no le gustaba.

Con respecto al comentario negativo, fue Alex quien explicó que no le gustaban los diarios porque: “Pienso que son las mismas preguntas sólo que cambiamos el juego (...) Si tenemos sólo una hora es poco el tiempo que tenemos si tenemos que hacer esto [el diario] también”. Por otro lado, si bien a Gattuso le parecía buena idea lo de los diarios, tal y como comentaba en la entrevista: “A veces no me apetecía escribir porque estaba cansado”.

Un participante resaltó de forma positiva los comentarios que escribía el profesor en los diarios: “Es interesante porque tú escribes también tu opinión, si te respondemos tú nos escribes también tu opinión”.

Por último señalar que sólo dos alumnos (Chisha y Alessandro) habían tenido la oportunidad de realizar algo similar a los diarios en otras escuelas. Para el resto de alumnos ésta había sido la primera vez que utilizaban los diarios de clase. Por ejemplo, Manuel decía: “No lo he hecho nunca en las otras escuelas (...) Es bueno porque así un profesor puede entender incluso las siguientes clases, puede ver si alguno no se ha divertido, si no ha respetado... así”. Para Sebastián era una “nueva experiencia, has hecho una cosa diferente de las otras. En los años de escuela has hecho una cosa que no había hecho nunca, ni incluso en los otros colegios a los que he ido”. Orpheus señalaba que por medio de los diarios podía expresar su opinión “a diferencia de las otras clases que uno las hace y ya está. Pero aquí eres más libre de decir si te ha gustado”.

Colores

En la parte final del diario de cada sesión, los alumnos tenían la oportunidad de autoevaluarse en función de cómo había sido su comportamiento y participación en clase. Cuando se les preguntó en la entrevista qué les habían parecido los colores, la totalidad de los participantes valoraron muy positivamente esta iniciativa. Por ejemplo, Michele comentaba que “eran una buena cosa porque al final [de la clase] ponías los colores de cómo ha sido tu participación. Que uno que, por ejemplo, no ha jugado nada o ha jugado poco no creo que pueda poner directamente ‘muy bien’⁸⁴”. Para Mohamed eran una manera para saber “si te has esforzado”. Otras opiniones de los participantes fueron:

⁸⁴ El color azul hacía referencia a “muy bien”.

- “Te hace reflexionar sobre cómo ha ido la clase, cómo has estado con los otros chicos, ti hace reflexionar y pones tú el color de cómo has estado” (Gattuso).
- “Es otro método bueno porque al menos ves... de diez clases ves cuáles eran las mejores y te [*inaudible*] a comportarse... cómo has estado con tus amigos, con los compañeros” (Roberto).
- “Es una forma de hacer entender cómo has estado durante la clase” (Andrea).
- “Cada color significa una cosa, el verde que has participado... así el profesor sabe si el alumno ha participado bien o no” (Sergio).
- “Sirven para ver cómo es el día de cada uno... a mi me gustan mucho” (Alex).

Cuando se les pidió a los alumnos que explicaran en qué consistían, alguno de ellos estaba confundido y en vez de relacionar los colores con aspectos actitudinales, los relacionaron con otros aspectos como si les “había gustado la clase” o con su estado de ánimo. De esta forma, Devil comentó: “Los colores [sirven] también para ver cómo estabas moralmente”; Manuel señaló: “En base al color que has puesto se ve si te ha gustado o no, o si has participado poco”; Orpheus explicó: “Cada color es en base al humor que tienes... si te has levantado con un buen día o ha ido mal”. Por su parte, Sebastián afirmaba directamente: “Es una cosa simpática pero no he entendido el significado”. Para Chisha y Vasco los colores estaban relacionados con la diversión: “Cuando me divierto pongo el azul o el amarillo para decir si me divierto mucho o poco” (Chisha); “Los colores ayudan a entender si te has divertido o no” (Vasco). Tal y

como comentaron Pedro y Marco, esta confusión se dio sobre todo al principio del programa:

Al inicio, cuando no había entendido bien, he puesto verde sin haber participado (...) Después tú me has explicado cómo funcionaba... cuando no he participado he puesto rojo, cuando he hecho el calentamiento he puesto verde” (Pedro).

Al principio no lo había entendido porqué debíamos poner los colores, pero después de un par de clases he entendido que unos colores tenían un significado (...) El azul significaba haber participado mucho y haber estado atento a la clase, en cambio el rojo era aquel que indicaba un mal día (Marco).

Por otro lado, varios participantes, como Bruce o Adrián, señalaron que los colores les parecían “divertidos”. Para Paolo, los colores eran “una manera más simpática de evaluar la clase”. Además, cuando se les preguntó si habían sido honestos con los colores a la hora de autoevaluarse, todos los alumnos coincidieron en afirmar que sí.

Esta forma de autoevaluación era una experiencia novedosa para todos ellos, ya que, como comentaba Bruce, “aquí ha sido la primera vez [que lo he utilizado]”. De hecho, algunos alumnos plantearon que podría ser interesante hacer algo similar en otras clases. Andrea comentó: “Es una cosa buena, pienso que deberían hacerlo en todas las clases para hacer entender al profesor cómo hemos estado durante la clase”. Marco también señaló lo novedoso de esta herramienta evaluativa:

Es algo bueno porque es diferente de las otras. Muchas personas ponen “¿Te ha gustado?” y la respuesta es sólo sí o no. Sin embargo, así hay una variedad donde elegir y puedes poner “bien, poco bien, el día ha ido mal”.

4.3 Resultados obtenidos en ‘Cauces’ (España)

4.3.1 ¿Qué impacto a corto plazo ha tenido el programa físico-deportivo en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?

Para saber el impacto a corto plazo (10 semanas) que ha tenido el programa propuesto se han analizado las respuestas que dieron los participantes a dos preguntas: “¿Qué esperas de este programa deportivo para las próximas semanas?” (Diario de la 1ª semana), y “¿Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?” (Cuestionario final).

Las respuestas obtenidas de los diarios de la primera semana muestran que la mayoría de los alumnos esperaban desarrollar aspectos relacionados con temas físico-deportivos. En concreto Kobe esperaba: “Aprender mucho [*sic*] deportes”; del mismo modo que Samuel, quien escribió: “Aprender deportes nuevos”, y Pepe: “Aprender juegos nuevos”. David enumeró directamente algunos de los deportes a los que esperaba jugar: “Beisbol [*sic*], tenis, etc...”. Por su parte, Carlos escribió: “Jugar un partido con más tiempo de duración”. Otros alumnos como Vicente y Jorge se limitaron a escribir que esperaban, respectivamente: “Lo que sea” y “No se [*sic*] ya lo vere [*sic*] con el tiempo”. Por último, hubo dos alumnos, Clodo y Javier, que coincidieron en sus expectativas hacia esta clase dado que ambos escribieron en sus diarios: “Pasarmelo [*sic*] bien”. De esta forma, todos los participantes o no tenían expectativas claras respecto al programa o estas expectativas estaban relacionadas con aspectos físico-deportivos.

Sin embargo, al analizar los comentarios escritos por los alumnos en los cuestionarios de la última semana se obtienen resultados diferentes ya que en esta ocasión una gran mayoría de los participantes hizo referencia a aspectos afectivos en lugar de motrices o cognitivos. He aquí algunos ejemplos:

[“¿Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?”]:

- “La confianza” (Carlos).
- “En ayudar más a otras personas” (David).
- “Respetar a algunos compañeros [sic]” (Niko).
- “La cosa importante que aprendí en esta clase es respetar y participar lo más importante [sic]” (Kobe).

Otros alumnos combinaron varios aspectos: “Pues a conocer a mis compañeros y aprender juegos mejores de los que conocía [sic]” (Clodo); “Juegos nuevos y a participar más” (Raúl). Por último, Vicente escribió en su cuestionario que lo más importante que había aprendido fue: “A pasarlo bien”.

4.3.1.1 Impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más problemáticos

A lo largo de las 10 semanas que duró esta intervención, hubo varios alumnos cuya actitud negativa (baja participación, mala actitud, etc.) resaltó de manera continuada por encima de la de sus compañeros durante las clases. Estos alumnos fueron Raúl, Edu y Jorge. Esta situación queda reflejada desde el inicio en las notas de campo del profesor:

- “Jorge se sigue perfilando como el chico al que hay que ‘atar más en corto’ ya que le gusta meterse mucho con los demás y hoy ha tenido un pequeño ‘encontronazo’ al final de la clase con Javier” (1ª semana).
- “Raúl se está convirtiendo en el alumno que hay que tener ‘más en cuenta’. Además hoy se ha juntado con Edu que le sigue el juego y juntos van bastante a su aire (...) Al final hablé un poco con Raúl y le dije que si esa actitud era la suya normal ya que no me gustaba nada. Me dijo que no y que se debía en parte a que estaba Edu y que le gustaba ‘echarse unas risas’ con él” (2ª semana).
- “Raúl sigue siendo el chico al que más hay que controlar. De vez en cuando se ‘altera’ y le da por subirse a la canasta, coger palos, comer pipas o tirar alguna piedra” (2ª semana).

En el caso concreto de Edu, su actitud hacia esta clase quedó reflejada en su diario de la 1ª semana cuando a la pregunta: “¿Qué esperas de este programa deportivo para las próximas semanas?”, contestó: “Faltar a clase, jugar un poquillo a clase [*sic*]”. También resulta significativo el comentario escrito por este alumno en el primer diario:

- [*¿Qué has aprendido hoy?*]: “Nada, bueno que después [*sic*] de currar o tienes gana de na [*sic*]” (1ª semana).

En palabras del tutor: “Se trata de uno de los chicos más complicados del grupo y que también tiene problemas en las demás asignaturas”. Muestra de ello fueron varias situaciones que protagonizó a lo largo de la intervención y que quedaron reflejadas en las notas de campo del profesor:

- “Hubo momentos en los que era difícil mantener cierto orden, sobre todo en el partido final en donde Edu decidió no sólo no participar sino andar incordiando al resto de compañeros” (5^a semana).
- “Edu sigue con una actitud de pasotismo y al final de la clase optó simplemente por quedarse sentado sin participar” (6^a semana).
- “Hoy la actitud de Edu ha sido especialmente complicada. Para empezar ha llegado tarde a clase. Después, empezó a hacer alguno de los ejercicios pero llegó un momento en el que decidió dejar de hacerlos (...) Luego se puso a hablar por el móvil con unos amigos y me dijo que tenía que irse de clase. Yo estuve pendiente de él y cuando habló por el móvil le pedí por favor que dejara de hacerlo. Él no hizo ni caso y se fue. Luego al rato regresó” (6^a semana).

Este alumno dejó de asistir al programa a mitad del mismo, y tal y como comentó uno de sus compañeros: “Ya no aparece por clase... se pasa por el instituto pero no entra”.

El caso de Jorge fue distinto ya que asistió de manera regular durante todo el programa. Sin embargo, su actitud fue inconstante, sobre todo en relación al respeto que mostraba hacia sus compañeros. Él mismo escribió en sus diarios de clase:

- [*¿Has sido respetuoso con tus compañeros?*]: “No mucho soy así [*sic*]” (3^a semana).

- [*Dame un ejemplo de cómo has sido respetuoso con tus compañeros (si es que lo has sido)*]: “Hoy ha sido bastante malo” (6ª semana).

Del mismo modo, durante la entrevista Jorge afirmaba que tampoco fue muy respetuoso con el material deportivo: “Si estaba feliz pues a lo mejor sí lo respetaba, si me aburría o no me gustaba el deporte pues a lo mejor no respetaba el material”; o que cuando no le gustaba una actividad se dedicaba a: “Molestar un poquito”. Finalmente, en su cuestionario final Jorge escribió que durante esta clase no había aprendido “nada que no supiera ya hacer”.

En cuanto a Raúl, su presencia en el programa fue intermitente, aunque normalmente cuando participaba había algún comentario negativo al respecto en las notas del profesor:

- “Tuve que dejar un minuto sin participar a Raúl ya que después de dar el aviso de que dejaran de jugar con los bates para darse golpecitos entre ellos, él volvió a hacerlo y por tanto le aparté un poco del juego” (5ª semana).
- “Hoy ha vuelto a aparecer Raúl por clase. Hacía varias semanas que no venía (...) Ha participado con normalidad, aunque como venía siendo habitual en él, ha estado llamando la atención varias veces por lo que le he tenido que llamar la atención y pedir que cambiase de actitud. Por ejemplo, le gusta jugar a pelearse con Carlos o intimidar verbalmente de vez en cuando a Javier” (8ª semana).

Sin embargo, en su cuestionario final Raúl afirmaba que lo más importante que había aprendido durante esta clase fue: “Juegos nuevos y a participar más”.

Por otro lado, tal y como muestran las notas de campo, la actitud de estos alumnos fue variando a lo largo de la intervención pues alternaban días de mejor comportamiento con días mejores: “La participación sigue siendo excelente por parte de todos los alumnos. Incluso alumnos como Jorge que normalmente se esfuerzan un poco menos, hoy han demostrado mucho interés en todas las actividades” (5ª semana). He aquí otros comentarios recogidos por profesor:

Raúl y Jorge (dos de los más difíciles) hoy han tenido un buen día y se han comportado bastante bien. Quizás Jorge ha estado menos participativo pues no le gustaba mucho el baloncesto, pero sin embargo Raúl hoy se ha mostrado mucho más respetuoso y lo de comer pipas en clase no se ha vuelto a repetir (3ª semana).

Jorge se ha mostrado hoy mucho más participativo que en pasadas ocasiones (...) También ha incluido que al estar con Vicente de pareja ha estado más tranquilo. De hecho en su diario se ha puesto un *Azul* por primera vez y le he felicitado por ello (8ª semana).

De esta forma, y tal y como el profesor reflexionaba en sus anotaciones: “La actitud de los alumnos puede variar mucho de un día para otro” (9ª semana).

4.3.1.2 *Impacto del programa en la relación entre alumnos de diferentes nacionalidades*

De los 14 alumnos que en un principio iniciaron el programa, 3 de ellos eran de nacionalidades distintas a la española. En concreto, Kobe era filipino, Niko era búlgaro y Vidal era guineano. Tanto Kobe como Niko participaron durante toda la intervención, pero Vidal sólo lo hizo en tres ocasiones, siendo objeto en dos de ellas de comentarios racistas:

- “Durante la sesión [Vidal] se mostró muy participativo aunque a veces alguno de sus compañeros como Carlos, Jorge o Edu hacían comentarios despectivos hacia los negros” (Notas de campo, 6ª semana).
- “Durante la sesión, Vidal fue el centro de atención de ciertos comentarios negativos (en relación a su color de piel) por parte de alguno de sus compañeros” (Notas de campo, 10ª semana).

En cuanto a Niko, el profesor escribió lo siguiente: “Niko es búlgaro y siempre se muestra como un chico bastante participativo y voluntarioso (...) Sus compañeros a veces se meten con él sobre todo de manera verbal (...) diciéndole que es extranjero o llamándole *kalasnikov*” (Notas de campo, 10ª semana). El propio Niko hizo el siguiente comentario durante la entrevista en relación a los problemas que había encontrado con sus compañeros:

Pues siempre se meten contigo todos... que eres extranjero que no sé qué, pero a mí no me importa a mí me alegra que soy de Bulgaria me encanta... no sé, para mí no es ningún problema eso (Entrevista).

De hecho, este alumno mostró un buen nivel de autocontrol para no entrar en estas provocaciones. Él mismo reflejó esta circunstancia en su diario de clase:

- [¿Has sido respetuoso con tus compañeros?]: “Si [sic], no pegué a los que me... no insulte [sic] a nadie” (4ª semana).

Por otro lado, Niko tendía a estar solo o a juntarse con Kobe tal y como señalaba el profesor en sus notas de campo: “Los alumnos inmigrantes (Kobe y Niko) tienden a ponerse juntos a la hora de realizar los ejercicios en parejas o jugar juntos en el mismo equipo” (5ª semana). Esta circunstancia quedó reflejada en varias ocasiones en los diarios de Niko en donde hacía referencia a que Kobe le había ayudado en clase a hacer los ejercicios.

El caso de Kobe fue distinto al de sus otros dos compañeros, pues aunque al inicio hubo algún comentario racista como el que le dirigió Jorge diciendo: “Mira cómo corre el chino” (Notas de campo, 1ª semana); esta situación fue cambiando a lo largo del programa. En gran parte, este cambio se produjo por el respeto que se ganó entre sus compañeros debido a su buena capacidad física:

Kobe hoy ha sido verdaderamente la estrella ya que juega al baloncesto realmente bien. Esto ha resultado muy positivo ya que al ser inmigrante normalmente sus compañeros no le hacen demasiado caso, pero como hoy hacíamos baloncesto y él jugaba tan bien, todos sus compañeros creo que han aprendido a apreciar un poco más las habilidades de Kobe (Notas de campo, 3ª semana).

En la 7ª semana, Kobe se ofreció como líder para dirigir una sesión de baloncesto, obteniendo resultados muy positivos tal y como se puede apreciar en las notas de campo del profesor de aquel día:

Kobe también ha sido muy respetado pues todos reconocen que tiene muchas habilidades para jugar al baloncesto y le atendían cuando explicaba alguno de los ejercicios aunque no hable del todo bien el español (...) Normalmente se mantiene en un segundo plano sin participar demasiado por problemas con el idioma.

Durante la entrevista, Kobe reconocía que si en un principio sus compañeros se reían de él por ser extranjero, esta situación cambió:

Al principio yo siempre... siempre soportaba en clase con mis amigos, no hablo, simplemente estoy sentado allí y escucho pero ahora hablo con ellos... tonterías [*¿Piensas que esta clase te ha ayudado en este cambio en la forma que tú...?*] Sí, ayudó mucho porque participando... tú participas todo [*sic*], consigo su atención.

4.3.1.3 Impacto del programa en 'Cauces'

La situación en la que se encontraba este grupo de Garantía Social previamente a la intervención, en cuanto a actividad física se refiere, era descrita por el tutor de la siguiente manera:

Existe un... [*sic*] dos horas que se llaman AC, Actividades Complementarias, y que bueno, yo las dedico parcialmente, en el 90

%, es decir, siempre que hace buen tiempo vamos a las pistas y echamos un partido y de alguna forma pues sirve un poco para descargar la tensión que han podido acumular durante seis horas anteriores de clase porque siempre las coloco en las últimas horas de la tarde-noche de 9 a 10 y les sirve para relajarse y de alguna forma pues, algo parecido al objetivo que tú has podido perseguir... mejorar su relación y... y es lo único que puedo..., pero es cierto que es algo que..., que falta y que podría venir muy bien porque es una hora que a ellos le viene muy bien..., es más es perfecto..., cuándo ha sido..., la última vez, estos días atrás que estaba medio lloviendo, han sido ellos los que me han pedido salir ahí y no quedarse en el aula pues les he ofrecido quedarse e incluso a repasar y tal... prefieren salir y sin problema..., hacía mucho frío y bueno prefieren estar en la pista (Entrevista con el tutor).

El realizar actividad deportiva como forma de hacer algo diferente dentro del horario normal de clases fue resaltado como algo positivo por la práctica totalidad de los alumnos participantes en el programa:

- [*¿Cuéntame qué es lo que piensas de esta clase?*]: “Que es bueno para no estar encerrado todas las horas” (David, 9ª semana).
- [*¿Te gustaría que se diese más clases?*]: “Sí, pa [*sic*] no estar ahí todos los días en clase” (Javier, entrevista).
- [*¿Cuál es tu opinión sobre el programa deportivo que hemos hecho?*]: “Bien para... no sé, bien supongo (...) Para entretenernos por lo

menos... [¿Sí?] Sí, porque era mu [sic] aburrido estar en clase todos los días” (Jorge, entrevista).

- [¿Cuál es tu opinión sobre el programa deportivo que hemos hecho?]: “Pues bien, pues estar todo el rato metido en clase dando lo mismo... ¡uff! [sic] (...) Te relajas de tanta clase y eso” (Carlos, entrevista).

De hecho, cuando se les preguntó en la entrevista: “¿Te gustaría que este programa continuase o repetir alguna experiencia similar en el futuro?”, nuevamente aparecieron comentarios en este sentido. Por ejemplo, Niko comentaba que de esta forma: “Haces algo diferente, no escribir ahí... en la mesa”. Javier también coincidía con Niko al afirmar: “Sí, yo creo que sí porque va a ser mu [sic] aburrido estar todos los días en clase... dos horas y tres horas ahí”.

Sin embargo, el verdadero impacto del programa en ‘Cauces’ no fue tanto el hecho de realizar actividad deportiva sino la manera en que ésta se realizaba. Las palabras de los propios alumnos durante la entrevista reflejan esta situación:

- “De noche jugamos ahí un partidillo y ya está, para despejarnos un poco del ambiente...vamos que tampoco [¿Y prefieres que sea así como hemos heho mejor que...?] Sí, sí, sí, está muchísimo mejor [¿Sí? ¿Por qué, por qué es mejor?] Jod---, porque siempre estamos echando ahí...estamos jugando al fútbol y no me gusta nada, juego porque tengo que jugar pero tampoco es una cosa que me guste mucho” (Vicente).
- “[Con este programa] hacemos otras cosas y en la otra siempre hacemos lo mismo” (Pepe).

- [*¿Cuál es tu opinión sobre el programa deportivo que hemos hecho?*]:
“Pues está bien porque así conocemos más juegos y porque es que siempre jugamos al mismo juego, siempre al fútbol o al baloncesto (...) Aquí siempre jugamos fútbol y baloncesto, no hay otro juego” (Clodo).

Muestra de la aceptación del programa en esta escuela fueron comentarios como el de David en el cuestionario: [*¿Hay algo más que quieras compartir?*]: “Que esto se pudiera hacer otros años”; o el del tutor, que según refleja el profesor en sus notas: “Le dicen los chicos que les gustaría que este programa durase hasta final de curso” (5ª semana), y en la entrevista afirmaba que podría ser interesante continuar con un programa de las mismas características.

4.3.2 ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad?

Para poder comprender el proceso que experimentaron los participantes con respecto a los cuatro primeros niveles del Modelo de Responsabilidad (i.e., respeto, participación, autonomía, y ayuda a los demás/liderazgo), a lo largo de la intervención se fue obteniendo información por medio de las notas de campo del profesor y los diarios escritos por los alumnos. Estos diarios fueron cambiando en su contenido en función de los objetivos propios de cada sesión, estando éstos relacionados con cada uno de los Niveles de Responsabilidad del modelo de Hellison. Las entrevistas realizadas al final de la intervención también fueron analizadas en busca de información concerniente al proceso experimentado por los participantes durante las 10 semanas.

A continuación se expondrán estos procesos en relación a los siguientes aspectos: respeto, participación y esfuerzo, autonomía personal, y ayuda a los demás y liderazgo.

4.3.2.1 Respeto

En el diario de la segunda semana se les preguntó a los participantes: “¿Qué es para ti el ‘respeto’?” Sus respuestas fueron las siguientes:

- “Pues tratar bien a la gente” (Raúl).
- “En mí respeto es cómo trataste [*sic*] a la persona” (Kobe).
- “No picar a la gente” (Vicente).
- “El comportamiento que tienes con los compañeros” (Carlos).
- “Todos merecen opinar y ser como son y nunca hacerle sentir mal ni nada (por así decirlo)” (Samuel).
- “No hacer pasar mal rato a lo compañeros” (Clodo).
- “Respeto a tus compañeros [*sic*] no reirse [*sic*] de los demás [*sic*] ni insultarte” (Javier).
- “Es algo que no se explica” (Jorge).

Los temas que emergieron tras el análisis de datos fueron: (a) respeto a los demás, (b) respeto a las normas y (c) respeto al material.

Respeto a los demás

Si bien en la primera sesión, tal y como señala el profesor: “Los alumnos estuvieron muy participativos y respetuosos, tanto con el material como entre ellos”

(Notas de campo, 1ª semana), a lo largo de las siguientes clases esta situación cambió. De hecho, ya en la siguiente clase el profesor escribió: “Si bien este grupo no tiene ningún problema en cuanto al tema de la participación, sí que hay que trabajar el respeto, no tanto hacia el material deportivo (...) sino hacia sus compañeros” (Notas de campo, 2ª semana).

A lo largo de las notas de campo del profesor aparecieron reflejadas numerosas situaciones en las que se muestra esta existente falta de respeto entre los participantes. Hay que señalar que alguno de los alumnos, de forma específica, fue el blanco continuo de comentarios negativos por parte de sus compañeros. He aquí algunos ejemplos:

- “Hoy David ha tenido un pequeño encontronazo con alguno de sus compañeros al final de la clase y le ha amenazado” (2ª semana).
- “Volviendo del campo al gimnasio otra vez han empezado ha meterse con David diciendo su nombre en plan ‘gracioso’” (4ª semana).
- “El respeto verbal resulta complicado sobre todo en referencia a los inmigrantes (principalmente Niko y Vidal) y los insultos que se dicen entre ellos” (6ª semana).
- “En el encuentro de grupo algunos tienen la costumbre de mover los bancos para tirar a alguno de los compañeros que están sentados en los mismos” (6ª semana).
- “En uno de los lances del juego, Javier le lanzó el palo a Carlos para quitarle la pelota y éste se encaró con Javier dándole un golpe. Javier le respondió y Carlos le volvió a dar una patada” (7ª semana).

- “Varios alumnos (Carlos, Jorge, Clodoy Raúl) tuvieron una constante falta de respeto hacia Niko y Javier” (10ª semana).

Según las observaciones del profesor, la mayoría de los alumnos mostraban un comportamiento característico en la forma que tenían de relacionarse entre ellos:

- “A estos chicos les gusta mucho ‘hacer teatro’ entre ellos y hacer como que se enfadan y se encaran poniéndose muy serios para luego ponerse de repente a reír como si no pasase nada” (3ª semana).
- “Algunos de ellos siguen con esa actitud de continua repetición de bromas y mostrando un aparente enfado que luego se traduce en risas... algo que no me gusta porque en esa situación se está a un paso de tener un conflicto real pues hay veces que esas ‘bromas’ que se hacen no sientan del todo bien a todo el mundo” (4ª semana).
- “Hay un tema sobre el que creo que hay que seguir incidiendo de forma especial y es la falta de respeto que se tienen entre ellos. Siempre están haciéndose bromas se rozan el límite e incluso se agreden aunque sin llegar a hacerse daño” (5ª semana).
- “El respeto entre compañeros sigue siendo una asignatura pendiente (...) Siguen con la costumbre de perseguirse como para pegarse ‘en plan de juego’ (como ellos dicen)” (6ª semana).

Los propios alumnos reflejaron esta circunstancia en sus comentarios. Por ejemplo, durante la entrevista Javier explicaba: “Te calientas un poco y sueltas alguna tontería pero luego nos llevamos bien, luego se nos pasa y ya está”. Según el diario de Samuel: “Nadie se tiene porque [*sic*] picar” (2ª semana). En concreto, cuando se les

preguntó en los diarios: “¿Has sido respetuoso con tus compañeros?”, Raúl respondió: “Si [sic] pero algunas veces no pero es de broma” (3ª semana); Clodo también escribió: “Pues la verdad, esque [sic] estamos de broma” (3ª semana). Sin embargo, algunos alumnos se dieron cuenta de lo negativo de esta actitud. Por ejemplo, el propio Clodo, comentó en su diario de la 5ª semana: “Algunas ocasiones [los compañeros] estan [sic] de broma pero esa tampoco gusta la gente”. El comentario de Niko también iba en esta dirección: “Hay muchos en la clase no deberían [sic] estar en 1º de ESO como mucho, son unos niñatos” (10ª semana).

A lo largo de la intervención también se recogieron comentarios positivos en cuanto al respeto y autocontrol que mostraron alguno de los participantes:

- “Siempre respeto a mis compañeros como ellos me respetan a mí” (Kobe, 3ª semana).
- “No me meto con nadie” (Javier, 4ª semana).
- “No me metio [sic] con nadie” (David, 5ª semana).
- “Hoy no nos hemos respetado menos pero al final, si [sic]” (Carlos, 6ª semana).
- “Respeto a los demas [sic]” (Niko, 6ª semana).
- “Como el otro día muestro respeto a todo el mundo” (Kobe, 6ª semana).
- [*¿Qué has aprendido hoy?*]: “Pues a no cabrearme [sic]” (Blas, 9ª semana).

En concreto, el cambio de actitud en David es algo que el profesor recogió en sus notas de campo:

David sigue siendo un buen referente en clase pues siempre está pendiente de los posibles conflictos que puedan suceder en clase para apaciguarlos y evitar males mayores. Cuando hay algún problema entre algunos compañeros, trata de poner paz y no entra a meter más cizaña. Esta situación me sorprende mucho pues al inicio del programa él era objeto de burlas por parte de algunos compañeros. Sin embargo ahora es distinto y parece que ha ganado su puesto de respeto dentro de la clase (10ª semana).

Por último señalar que a lo largo de la intervención no hubo ningún incidente de relevancia en lo que se refiere al respeto hacia el profesor. Únicamente aparece un comentario que Niko realizó durante la entrevista que va en este sentido y en el que invita al profesor a ser más estricto con alguno de los alumnos:

No escuches tanto a los alumnos, es que hay a veces que te ponen loco y tú haces siempre todo y ellos pues tiran las cosas para que puedes [sic] ir tú o esas cosas y bromean contigo cuanto no estás y esas cosas... les respetas mucho (...) Debes ser un poco más duro, no sé..., tú haces mucho caso, por eso haz [sic] un poco más duro las cosas y ya está creo que te irá mejor.

Respeto a las normas

Ya desde la primera sesión se plantearon cuáles iban a ser las normas básicas que se deberían respetar a lo largo de la intervención. Entre ellas estaban las de utilizar

ropa deportiva, puntualidad, no fumar y no utilizar aparatos electrónicos como teléfonos móviles o reproductores de música.

Durante toda la intervención no se registró ningún incidente relacionado con el tema del tabaco ya que no se encontró a ningún alumno fumando en clase. Con respecto a los aparatos electrónicos, hubo una ocasión en la que un alumno estuvo escuchando música hasta que el profesor le pidió que lo apagara y otro momento en el que utilizó el teléfono móvil durante la clase. Exceptuando estos dos incidentes, no se volvió a registrar ninguna situación similar en las notas de campo del profesor. Los alumnos explicaban durante la entrevista su respeto hacia esta norma de la siguiente manera: “Yo lo apagaba... lo quitaba la voz en clase” (Carlos); “Yo me [*sic*] lo ponía en la bolsa cuando estábamos jugando, esa era la norma” (Kobe); “Yo nunca lo he utilizado...vamos, nunca en clase... porque se te puede caer, se te puede romper” (Clodo); “Se te puede caer, se te puede romper... no puedes decir que ha sido otro” (David); “Si hago deporte no escucho música, si es de correr y esas cosas” (Niko).

La puntualidad también fue un aspecto positivo ya que sólo en tres sesiones hubo algún alumno que llegó tarde. De hecho, el profesor resaltó la puntualidad del grupo en alguno de sus comentarios: “Lo primero es destacar la puntualidad que tuvieron TODOS para llegar a clase. Incluso todavía no había sonado el timbre de inicio cuando ya les tenía a todos sentados esperando para iniciar la sesión” (Notas de campo, 8ª semana).

La norma de utilizar ropa deportiva fue respetada por la práctica totalidad de los alumnos durante toda la intervención. Las notas de campo del profesor confirman esta situación:

- “TODOS siguen trayendo ropa deportiva” (1ª semana).
- “Por primera vez hoy ha habido un alumno que no ha traído ropa deportiva” (3ª semana).
- “Hoy todos han venido con ropa deportiva” (4ª semana).
- “Lo de la ropa deportiva sigue siendo un éxito total y ni siquiera tengo que hablar de ello ya que la traen de forma automática” (5ª semana).

Hacia el final del programa hubo un momento en el que parecía que esta situación podía cambiar dado que en las sesiones anteriores se había permitido participar a aquellos alumnos que no vinieron con ropa deportiva:

Parece que algunos se empiezan a relajar con respecto a traer la ropa deportiva. Hoy Javier vino en vaqueros y planteaba que podía hacer perfectamente la clase. Yo le dije que por higiene y comodidad era mejor traer un chándal (...) si alguno más empieza a pensar como Javier (...) al final acabarían casi todos haciendo la clase en vaqueros (Notas de campo, 8ª semana).

Sin embargo, esta situación no se repitió y sólo hubo un caso puntual (Blas) que no traía ropa deportiva de forma regular. El resto de alumnos la trajo con normalidad. De hecho, durante los diarios de clase y las entrevistas, los participantes comentaron que utilizar ropa deportiva era “más cómodo” para hacer deporte e incluso alguno de ellos señalaron que la traían normalmente a la escuela incluso cuando no había clase de Educación Física. Éste era el caso de Jorge: “Yo solía ir siempre con ropa deportiva, fuera... tuviera Educación Física o no tuviera Educación Física no me gusta mucho ponerme vaqueros”; Niko: “A mí me gusta más la ropa deportiva así que muy pocas

veces vengo en vaqueros o algo así”; y Clodo: “[Normalmente] yo llevo ropa deportiva (...) es más cómodo, es más... hombre, los sábados y domingos ya me pongo el vaquero y todo eso”.

Respeto al material

El material con el que contaba la escuela ‘Cauces’ era abundante, incluyendo las instalaciones deportivas ya que había una pista exterior de fútbol sala y de baloncesto, y un pequeño gimnasio interior. De esta forma, todas las clases se pudieron hacer en el propio centro y con material de la propia escuela salvo la sesión de *tamburello* en la que el material fue aportado por el profesor.

Tal y como muestran los datos obtenidos tanto de las notas de campo como de los diarios y las entrevistas, el respeto que tuvieron los alumnos hacia el material deportivo y a las instalaciones fue bueno durante toda la intervención. Sin embargo, hubo algunos incidentes puntuales con alguno de los participantes:

- “Niko y Javier dieron algún balonazo, por lo que tuve que sentarles durante un par de minutos en un banco para que se dieran cuenta de que así no se podía participar” (1ª semana).
- “Tuve que sentar a Kobe, Javier y Carlos por haber dado una patada al balón cuando no debían” (2ª semana).
- “En un par de ocasiones he tenido que llamar la atención por dar patadas al balón de voleibol” (8ª semana).

Los propios alumnos reflejaron este hecho en las entrevistas. Por ejemplo, Pepe reconoció: “Le di una patada al balón de voleibol pero que ya no lo he hecho más”.

Clodo y Javier también comentaron respectivamente: “Veía el balón de fútbol y le pegaba una patada o el de baloncesto... o las pelotas de tenis”; “Las pelotas de baloncesto las daba con el pie”. Este hecho fue resaltado por Kobe: “Uno o dos, dos chicos que están en mi clase, ellos están jugando la pelota de baloncesto con su [sic] pies. Es eso, ellos no respetan, pero para mí yo siempre respeto”.

Por otro lado, hubo dos alumnos que afirmaron que su respeto por el material dependía de “como me pillara” (Carlos), o “depende del día que tuviera” (Jorge). Sin embargo, la mayoría de los participantes reconoció haber sido respetuoso con el material argumentando como principal razón que “al no ser suyo” tenían que respetarlo. He aquí alguno de sus comentarios:

- “Respeto el material porque ese material no es mio [sic] por esa razon [sic] lo respeto” (Kobe, 4ª semana).
- “Respeto al material y que no es mio [sic] tambien [sic]” (Javier, 4ª semana).
- “Fui respetuoso [con el material]” (Edu, 4ª semana).
- “Hay que cuidar el material” (David, 9ª semana).
- “Yo no lo he maltratado ni nada” (Vicente, entrevista).

Las notas de campo también recogen numerosos hechos positivos de cómo los alumnos respetaron el material: “Se han mostrado muy cuidadosos con el material (...) no hemos pedido ninguna pelota y no se ha estropeado ningún *tamburello*” (4ª semana); “Unos cuantos les ha gustado lanzarse penaltis con el balón de balonmano y lo bueno es que lo han respetado sin utilizar el pie” (9ª semana); “El respeto al material sí que va

bien ya que en varias ocasiones se les iba el material fuera de la pista e iban a buscarlo sin que les dijese nada” (10ª semana). He aquí otro ejemplo:

Son bastante cuidadosos con el material, pues si bien al principio colaron de forma accidental uno de los *frisbees*, en seguida se preocuparon de irlo a buscar en vez de pasar de él y coger otro. Otra muestra de esta preocupación es cuando lanzan lejos un balón y van a por él en vez de dejarlo y coger otro (Notas de campo, 5ª semana).

Por último destacar que desde el inicio de la intervención se planteó la figura del *encargado de material*. Esta figura consistía en que uno de los alumnos era el responsable de llevar el material a la pista exterior y de recogerlo al final para traerlo de vuelta al gimnasio. El profesor se encargó de hacer los turnos para que cada vez se encargara una persona. De esta forma, durante las primeras semanas se siguió este procedimiento, aunque a partir de la mitad de la intervención fueron los propios alumnos los que, de forma espontánea, tomaron esta responsabilidad: “Hay que destacar la colaboración de Niko, Kobe y David con el material, ya que fueron ellos los que de forma voluntaria se encargaron de llevar las cajas al campo exterior y luego de traerlas” (Notas de campo, 4ª semana). No obstante el profesor tuvo sus dudas en un principio a que esto pudiera ser así:

Siempre se ofrecen algunos a llevarlo y por tanto no puse encargado de material. El problema fue que al llevarlo de vuelta al gimnasio ya no tuve voluntarios y al final tuvimos que llevarlo entre el profesor y varios alumnos que son los que ayudan normalmente (Kobe y Pepe). Por tanto, aunque sería mejor dejarlo de forma más natural para que se

diesen cuenta de que el material hay que cuidarlo entre todos y no sólo por aquellos que son los encargados. Sin embargo, creo que eso va a ser complicado y es mejor continuar dejando a un encargado (Notas de campo, 5ª semana).

Sin embargo, la situación fue evolucionando de manera positiva. Muestra de ello son las notas de campo del profesor de las siguientes semanas:

Hoy me han demostrado que con el tema del material se puede pedir que te ayuden sin necesidad de apuntar en la lista quién lo hace. De manera voluntaria, 2 de ellos cogieron las cosas para llevarlas al campo, y luego pedí a otras 2 personas distintas que las llevaran de vuelta al gimnasio. Nadie puso excusas, e incluso algunos como Javier o Carlos, que no son demasiado colaboradores, lo hicieron (7ª semana).

Algo en lo que se ha ido ganando en responsabilidad es en el tema del material. Ya no es necesario poner un encargado como al inicio del programa. Ahora, los que preparan la clase suelen llevarlo pero siempre hay algún voluntario que quiere llevar algún balón (8ª semana).

El no poner encargado de material tiene sus problemas, pues si bien casi todos colaboran de manera voluntaria en llevarlo y traerlo, hay algunos que pasan del tema y se van con las manos en los bolsillos. Ese es el caso de Jorge. Hoy decidí hacerle un seguimiento y no parar

de insistirle hasta que llevase algo, y si bien en la ida no llevó nada, conseguí que en la vuelta al gimnasio al menos llevara un palo de hockey (9ª semana).

4.3.2.2 Participación y esfuerzo

Tras analizar la respuesta que dieron los participantes a la pregunta: “¿Cómo fue tu participación y esfuerzo durante la clase?”, se puede constatar que la gran mayoría de los comentarios fueron positivos:

- “Mi participación y esfuerzo... pienso que hago un buen trabajo” (Kobe).
- “Pues buena ¿no?... vamos yo me encuentro bien ahí he hecho de todo” (Vicente).
- “Yo creo que ha sido buena” (Pepe).
- “Hombre yo pienso que bien, yo algunas veces me he esforzado otras a lo mejor no porque no tenía ganas o no sé, pero yo pienso que sí me he esforzao [*sic*]” (Clodo).
- “Buena (...) al estar jugando en los diferentes deportes pues yo... yo he hecho buenas clases” (David).
- “Bien, no me pongo un muy bien porque no..., me pongo un bien” (Javier).

La opinión del profesor fue en este sentido, ya que durante toda la intervención aparecieron comentarios positivos en sus notas de campo con respecto al buen nivel de participación de los alumnos en el programa. He aquí algunos ejemplos: “La participación fue muy buena ya que todos hicieron todos los ejercicios propuestos” (2ª

semana); “La participación sigue siendo excelente” (4ª semana); “La participación siguió siendo muy buena y realizaron con interés los ejercicios propuestos por Clodo” (5ª semana); “La participación es muy buena, incluso cuando se plantean actividades o deportes con los que no están tan familiarizados” (7ª semana).

Sin embargo, también hubo algunos alumnos que comentaron que su participación no fue siempre positiva y que dependió de diversos factores como la motivación, los compañeros o el cansancio:

- “Me esfuerzo bastante para hacer las cosas bien y..., y no sé, me esfuerzo bastante pero... hay algunas veces que no hay ganas y..., o estás cansado (...) Tenía días que corría y hacía lo que me decías y, y... así y los días que no tenía ganas pues no corría tanto, me sentaba, que no jugaba bien o me quedaba en la portería o donde sea” (Niko).
- “Yo qué sé... normal (...) según los compañeros que tuviera... había algunos que yo qué sé” (Carlos).
- “Bien, no sé, si... bien digo yo... algunos días mejor que otros” (Jorge).

En cuanto a la opinión de los participantes con respecto a si su participación había sido mejor al principio, igual o mejor al final de la intervención, las respuestas aparecen repartidas de igual forma entre los que opinaron que fue “similar” (Kobe), “siempre la misma” (Vicente), o “igual” (Javier y Niko); y los que consideraron, como Carlos, Pepe, Clodo y David, que “ha mejorado al final”. Concretamente Pepe explicaba: “Al principio no aprovechábamos casi las clases, estábamos haciendo todo el rato... el tonto y luego ya hemos aprovechado otra vez las clases... al final”.

En relación al desarrollo de actividades más novedosas, aparecieron varios comentarios en los diarios de clase en los que se resaltaba cómo algunos alumnos participaron en la sesión aunque no les gustase la actividad. Niko admitía en su diario de la clase de cuerdas que: “No me gustaba pero hacia [sic] lo que podía [sic]” (6ª semana). Por su parte, Kobe señalaba en relación a la sesión de baloncesto: “A ellos [compañeros] no les gusta el juego pero participaron” (7ª semana).

Por otro lado, tal y como señalaba el tutor, hubo un grupo de alumnos que no asistió de manera regular al programa:

Estos tres o cuatro que te han podido faltar con regularidad, son chicos que presentan bastantes problemas de absentismo, o sea que no ya era [sic] el problema de si les gustaba o no la actividad que estaban desarrollando sino que es un problema que ya ellos arrastran y no solamente de este curso sino de cursos atrás incluso.

Entre estos chicos se encontraba Blas, un alumno de integración con una ligera discapacidad intelectual. En un principio, Blas no participaba del programa dado que alegaba tener problemas de salud, sin embargo en la 4ª semana empezó a participar con mayor regularidad. El profesor escribió el siguiente comentario en sus notas:

Parece que Blas ya se ha incorporado con normalidad al programa. Después de un inicio algo difícil, lleva ya viniendo 2 días seguidos y no me ha puesto ningún problema para hacer algún ejercicio tal y como ha hecho en pasadas ocasiones (8ª semana).

El propio Blas en su diario hacía referencia a esta situación: [*¿Cómo ha sido hoy tu esfuerzo?*] Bueno mediante mi enfermedad temporal “neumonía” [*sic*] e [*sic*] querido exforzarme [*sic*] al maximo [*sic*] (6ª semana).

Por último, señalar que aunque la intervención en ‘Cauces’ se realizó en invierno, factores climatológicos como el frío o la lluvia no influyeron en el nivel de participación de los alumnos ya que no se recogió ningún comentario al respecto ni en las notas de campo del profesor, ni en los diarios y entrevistas.

4.3.2.3 *Autonomía personal*

Tanto en la entrevista final como en los diarios de clase se les pidió a los participantes que reflexionasen acerca de su autonomía personal. De esta forma, ante preguntas como: “¿Cómo fue tu participación cuando tenías que trabajar sin la supervisión del profesor?” (Entrevista final), y “Cuando tenías que trabajar sin la supervisión directa del profesor, ¿cómo lo has hecho?” (Diarios de la 7ª a la 10ª semana), la práctica totalidad de los alumnos dieron respuestas positivas:

- “Normal, bien. haciendo el ejercicio que tuvieramos [*sic*] que hacer. En la canasta con el 21” (Carlos, 7ª semana).
- “Siempre bien no he hecho nada malo” (David, 8ª semana).
- “Bien, fenomenal” (Jorge, 8ª semana).
- “Yo creo que bien. en lo de la [*sic*] pelotas de tenis” (Samuel, 9ª semana).
- “Bastante bueno. Jugar con mis compañeros” (Vicente, 9ª semana).
- “Bueno e [*sic*] tenido poco tiempo pero e [*sic*] sido respetuoso y amable” (Blas, 10ª semana).

- “Bien, yo para mí bien, pa [sic] lo demás no sé” (Javier, entrevista).
- “Buena [ponme un ejemplo] Pues el día en que estuvimos jugando al hockey (...) te fuiste a..., a explicar unas cosas y a ayudar a Carlos con el voleibol... estuvimos jugando bien” (David, entrevista).

En cuanto a los comentarios negativos, sólo Clodo afirmó en su diario de la 9ª semana que: “Algunas veces me he desmadrado”. Incluso, durante la entrevista comentó que su comportamiento no siempre fue bueno cuando el profesor no estaba delante:

Bueno pues no sé, eso... pufff... algunas veces me he desmadrao [sic] pero otras yo creo que lo he hecho más o menos bien pero hombre..., eso es en todas las clases si ves que el profesor no te mira ni está pendiente tuya pues..., hablas y yo que sé, es como en todas las clases... es que claro, pues si está pendiente tuya no puedes hacer nada.

Dos alumnos consideraron que su trabajo era el mismo estuviera o no estuviera el profesor delante. Este es el caso de Vicente, quien comentaba: “Me da igual, aunque esté el profesor que no”. También Niko era de esta opinión: “Trabajo igual con el profesor o sin”.

En las notas de campo del profesor se puede comprobar cómo el tiempo que los alumnos eran capaces de trabajar por ellos mismos sin la supervisión directa del profesor fue aumentando a lo largo de la intervención. Si en un principio aparecieron comentarios como:

El objetivo de auto-dirección era demasiado ambicioso para la 2ª semana de clase (...) Quizás 3 ó 4 de ellos fueron capaces de estar trabajando unos 5 minutos por ellos mismos (...) pero en su mayoría hay que estar pendiente de ellos pues se dispersan rápidamente y se ponen a hacer cosas que no deben (Notas de campo, 2ª semana).

Esta situación fue cambiando a medida que avanzaba el programa tal y como reflejan las notas de campo del profesor: “En esta ocasión sí que han sido capaces de trabajar 10 minutos sin la supervisión directa del profesor” (7ª semana). En las últimas semanas de intervención aparecieron los siguientes comentarios que muestran una mejora significativa en la autonomía personal de los alumnos:

Hoy sí que he notado que el Nivel III se está alcanzando. Poco a poco siento que mi presencia se hace menos necesaria y que simplemente planteando los ejercicios, ellos mismos se ponen a trabajar sin problemas. Siempre hay algunos que quieren llamar más la atención y no se lo toman totalmente en serio, pero en general la mayoría de los alumnos se ponen a practicar y no hay que estar encima de ellos (...) En un par de ocasiones tuve que meterme en el cuarto de material para coger cosas y dejé la clase, pero cuando volví seguían trabajando bien (8ª semana).

Lo positivo fue que ellos mismos se organizaron (...) Lo más positivo fue que todos se mezclaron con todos y que nadie se quedó pasivo sin hacer nada. Hubo una implicación total en la actividad y yo no estaba

dirigiendo nada, eran ellos mismos los que plantearon las diferentes actividades (9ª semana).

Finalmente se consiguió llegar a los 30' de trabajo sin la supervisión directa del profesor. Lo más positivo fue ver cómo todos estaban involucrados en la actividad de una manera u otra, y sobre todo comprobar cómo los que jugaban al hockey eran capaces de, sin estar yo presente, pitar sus propias faltas explicándose las reglas entre ellos: no levantar el palo por encima de la cadera, no darla con el pie, saque inicial. Al no tener un árbitro o alguien que les dirigiera la actividad, tenían que ser ellos mismos los que lo hiciesen y por tanto resultó un buen ejercicio de responsabilidad, teniendo en cuenta que con el hockey podrían haber surgido algún que otro conflicto tal y como ha ocurrido en pasadas ocasiones (9ª semana).

Nuevamente, la participación de los alumnos sin la supervisión directa del profesor fue un éxito. Incluso en esta ocasión me distancié aún más para dejarles mayor “espacio físico” y no influir en sus acciones. De esta manera, todos estuvieron involucrados durante los 30 minutos en al menos 2 actividades diferentes (10ª semana).

Por último, destacar que según el tipo de actividades propuestas, la participación y el esfuerzo mostrado por los alumnos cuando tenían que trabajar sin la supervisión directa del profesor era diferente. Por ejemplo, en la sesión de cuerdas el profesor comentaba: “La auto-dirección fue imposible llevarla a cabo ya que la motivación hacia la actividad no era muy alta” (Notas de campo, 6ª semana). Por el contrario, durante esa

misma semana en la sesión de fútbol el profesor señalaba que trabajaban bien por ellos mismos dado que: “Al ser fútbol, estaban los alumnos más o menos involucrados en la actividad”.

4.3.2.4 Ayuda a los demás y liderazgo

Una vez realizado el análisis de datos emergieron dos temas relacionados con el liderazgo y la ayuda a los demás. Éstos son: cooperación y experiencia de liderazgo.

Cooperación

En este tema aparecen reflejadas todas aquellas situaciones en las que alguno de los participantes ayudó a sus compañeros o viceversa, incluyendo también todos aquellos comentarios relacionados con el trabajo en equipo.

A partir de la 5ª semana de intervención, los alumnos tuvieron que reflexionar en sus diarios de clase sobre preguntas como: “¿Has ayudado a alguien durante la clase de hoy?”, “¿Te ha ayudado alguien hoy?”, o “Escribe un ejemplo de cómo has ayudado a alguien durante la clase de hoy o alguien te ha ayudado a ti”. Sus respuestas estuvieron divididas de forma casi similar entre los que opinaban que “sí” habían ayudado o recibido ayuda, y los que consideraban que “no”. Entre estos últimos, destacan las opiniones de Vicente, Clodo, Javier y Jorge, que de manera repetida escribieron en sus diarios frases como: “No he ayudado nadie”, o “No me ha ayudado a nadie”. En cuanto a las opiniones positivas, he aquí algunos ejemplos:

- “Bien, mi compañero la ayuda [*sic*] y me enseña como [*sic*]” (Kobe, 5ª semana).

- “Si [*sic*] David, ayudandome [*sic*]” (Blas, 6ª semana).
- “Si [*sic*], a mi compañero con el que he hecho los deportes” (Carlos, 9ª semana).
- “Si [*sic*] a Kobe y el [*sic*] a mi [*sic*]” (David, 8ª semana).
- “A Blas y a Javier” (Pepe, 9ª semana).
- “No me acuerdo solo [*sic*] a David creo” (Niko, 10ª semana).
- “Entre Niko y yo hemos jugado bien” (David, 10ª semana).

En la mayoría de los comentarios positivos apareció normalmente el nombre de alguno de los alumnos. Sin embargo, ninguno de los nombres se repitió con más asiduidad que el resto. Los comentarios hacían referencia, de forma habitual, al compañero con el cuál se habían realizado los ejercicios durante la sesión. La opinión del profesor iba en este sentido al señalar que los participantes eran más conscientes de la ayuda dada o recibida cuando realizaban ejercicios por parejas. Las siguientes notas de campo muestran esta situación:

Con el tema de la ayuda (Nivel IV) parece que van siendo más conscientes tal y como aparece en sus diarios. La clave está en que al trabajar por parejas se dan cuenta de que en muchos ejercicios se tienen que ayudar o cooperar para poder hacerlos (9ª semana).

El hecho de haber insistido durante los diarios de las últimas semanas en el hecho de “ayudar a los demás” creo que les ha hecho más conscientes de que cuando juegan con un compañero su actitud debe ser la de ayudarse mutuamente. En los diarios del principio no hacían

tal reflexión pero en estos últimos ya aparecen más comentarios al respecto (10ª semana).

Hay que señalar que las notas de campo del profesor escritas en las anteriores semanas no son tan optimistas:

- “Los aspectos relacionados con el Nivel IV (ayuda a los demás) son difíciles de alcanzar, más aún cuando en la sesión no se ponen suficientes ejercicios para que los alumnos puedan lograr tal ejercicio” (5ª semana).
- “El tema de la ayuda a los demás es difícil conseguirlo porque quizás es todavía pronto. En los diarios de los chicos sí que se puede leer que algunos han recibido algo de ayuda por parte de algún compañero, pero de manera minoritaria y muy concreta” (6ª semana).
- “El tema de la ayuda sigue siendo algo complicado pues sólo una pequeña parte de ellos se da cuenta de cuándo le ayuda algún compañero” (7ª semana).
- “Según se puede constatar por sus diarios, en general no perciben que nadie les ayude durante la clase” (8ª semana).

En la última semana de intervención, el profesor escribió estos dos comentarios que reflejan la dificultad de alcanzar objetivo de ayudar a los demás: “La ayuda entre compañeros sigue la misma tónica ya que se limita casi exclusivamente al compañero con el que juegan” (10ª semana); “La cooperación es un aspecto muy difícil de conseguir con estos chicos ya que son excesivamente individualistas” (10ª semana).

Por otro lado, ante la pregunta: “¿Qué has aprendido hoy”, se encontraron numerosas referencias al “juego en equipo” a lo largo de toda la intervención, sobre todo en alumnos como Carlos y David; aunque también otros alumnos como Blas, o Javier, que hicieron referencia a este aspecto al decir que aprendieron: “A jugar en equipo y a divertirme” (Blas, 6ª semana), “Jugando al fútbol [*sic*] y jugar en equipo” (Javier, 1ª semana). Incluso Kobe señaló durante la entrevista que: “Esta clase me ha enseñado cómo jugar en equipo”.

Por último, destaca el testimonio de David, quien escribió en el cuestionario final que lo más importante que había aprendido durante esta clase fue: “Ayudar más a otras personas”.

Experiencia de liderazgo

Durante toda la intervención, los alumnos tuvieron la oportunidad, de forma voluntaria, tanto de dirigir el calentamiento como de dirigir una sesión completa. En la entrevista final y en los diarios de clase se les preguntó a los participantes acerca de esta experiencia de liderazgo. Éstas fueron algunas de sus respuestas:

- “Al dirigir una clase por una parte me gusta porque estás dirigiendo a los que conoces” (Pepe).
- “Les enseño cómo botar el balón (...) Les estoy expresando mi idea, por lo que estoy tan... estoy tan orgulloso porque expreso mi idea, les doy mi idea y ellos aprenden..., eso es. Eso me mola” (Kobe).
- “Me siento como un entrenador” (Kobe, 7ª semana).

- “Yo nunca en el fútbol he sido nunca capitán, no me han dao [sic] la oportunidad de... de hacerlo que me hicieran un poco de caso y lo veo, lo veo bien que por una vez..., por unas cuantas veces me hagan caso” (David).
- “Sí, me gustó, porque eso de que tus compañeros de ahí te escuchen y, y confíen ¿sabes? pa [sic] que lo entiendan, pues eso sí me gustó y además que ninguno me interrumpía ni nada” (Clodo).

Sin embargo, algunos alumnos consideraron que sus compañeros no fueron respetuosos con ellos cuando dirigieron el calentamiento. Por ejemplo, Niko comentaba: “Es que no te hacen mucho caso y...no es para mí..., si no me hacen caso pues ya no tengo ganas ya de hacerlo con ellos por eso si te respetan todo bien pero sino no”. También Jorge era de la misma opinión ya que señalaba que en los calentamientos: “La gente sabe lo que tiene que hacer y eso y no me hacen mucho caso”.

El calentamiento lo empezaron a dirigir los propios alumnos en la segunda semana, siendo Carlos el primero en ofrecerse voluntario. A lo largo de la intervención, todos los alumnos participantes se hicieron cargo en algún momento de dirigir el calentamiento al inicio de cada sesión.

En cuanto a dirigir una sesión completa, un total de seis alumnos dirigieron cinco sesiones, incluyendo una elaboración previa del plan de sesión. Estas sesiones se desarrollaron entre la 5ª y la 8ª semana y éstos fueron sus responsables:

- Béisbol (5ª semana): Clodo
- Fútbol (6ª semana): David, Javier y Carlos

- Baloncesto (7ª semana): Kobe y Clodo
- Voleibol (8ª semana): Carlos
- *Tamburello* (8ª semana): Pepe

En los diarios de clase de estos alumnos se les preguntó: “¿Qué piensas de tus compañeros? ¿Lo hicieron bien? ¿Te respetaron?”. En las respuestas podemos encontrar respuestas que van desde: “Si [*sic*], una actitud buena” (Pepe, 8ª semana), “Si [*sic*” (Javier, 6ª semana); hasta comentarios como: “Bueno. A veces” (David, 6ª semana), “Buena si [*sic*], algunas ocasiones estan [*sic*] de broma” (Clodo, 5ª semana).

Dos de los alumnos (Clodo y Carlos) repitieron a la hora de dirigir una sesión. En el caso de Carlos se puede constatar una evolución en cuanto a la experiencia que le supuso haber sido líder. Si bien en la sesión de la 6ª semana su opinión era que: “Hay algunos que pasan del tema (...) Cuesta mucho explicar las cosas a los demas [*sic*”]; en la 8ª semana escribió: “Me han echo [*sic*] más caso”. De hecho en la entrevista comentó:

Hice dos y de la primera no me hacía nadie caso... yo qué sé...mal, pero luego ya la otra sí bien [*¿Aprendiste algo de esa clase?*] Sí, yo qué sé, que hay que atender más al profesor y las cosas que dice.

En cuanto a la opinión del resto de compañeros que participaron en las sesiones, la mayoría de sus comentarios fueron positivos:

[*¿Qué piensas de los compañeros que han dirigido la clase de hoy? ¿Lo han hecho bien? ¿Te ha gustado?*]:

- “Me ha gustado” (Carlos, 5ª semana).
- “Se lo ha currado. Si [*sic*] mucho” (Samuel, 5ª semana).
- “Bueno si [*sic*] supongo” (Jorge, 6ª semana).
- “Que lo han dirigido bien” (Pepe, 7ª semana).
- “Bien” (Javier, 7ª semana).
- “Bien se ha esforzado” (Clodo, 8ª semana).
- “Sí me a [*sic*] gustado mucho” (Vicente, 8ª semana).
- “Lo a [*sic*] hecho bien” (David, 8ª semana).
- “Lo han hecho bien... que no te puedo decir que lo han hecho mal si lo han hecho bien” (Javier, entrevista).

También aparecieron algunos comentarios negativos. Por ejemplo, Niko comentó que no le había gustado la clase de voleibol dirigida por Carlos en la 8ª semana; incluso Jorge llegó a afirmar con respecto al líder de ese día: “Fatal lo podia [*sic*] hacer mejor”. Blas señaló acerca de la clase de *tamburello* que tampoco le había gustado cómo se había dirigido: “No, no es lo mio [*sic*]” (8ª semana), y Edu escribió que la sesión de fútbol de la 6ª semana fue: “Mal”.

La opinión del profesor con respecto a las sesiones dirigidas por los alumnos fue desigual, ya que si bien en la sesión de baloncesto comentó: “Los alumnos estuvieron muy participativos” (7ª semana); en la sesión de fútbol escribió: “Los líderes no desarrollaron su tarea de forma muy completa, ya que si bien pusieron mucho interés a la hora de elaborar la sesión, luego en la realización no terminaron de explicar mucho los ejercicios” (6ª semana). Con respecto a las otras sesiones, los comentarios del profesor fueron positivos y en ellos destacaba cómo para algunos alumnos, como Kobe

o Pepe, la oportunidad de dirigir una sesión supuso una buena experiencia frente al resto de compañeros:

Kobe también ha sido muy respetado pues todos reconocen que tiene muchas habilidades para jugar al baloncesto y le atendían cuando explicaba alguno de los ejercicios aunque no hable del todo bien el español (Notas de campo, 7ª semana).

[Pepe] Un chico que se mantiene siempre al margen y al que muchos de sus compañeros se meten con él (...) Simplemente el hecho de que quisiera prepararla y luego explicara alguno de los ejercicios ya me parece un logro. No le puedo pedir que hable alto y que se haga notar cuando tiene que explicar algo, pero sí que puedo irle dando espacios en clase para que vaya ganando seguridad y el resto de compañeros le tengan más en cuenta (Notas de campo, 8ª semana).

Finalmente hay que señalar que cuando se les preguntó a los líderes que si les gustaría repetir de nuevo esta experiencia, todos respondieron de forma positiva. Carlos fue el único que puntualizó: “Si me hacen caso si [*sic*]”.

4.3.3 ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?

En este apartado se expone el impacto que tuvo el programa físico-deportivo desarrollado en los alumnos que participaron en el mismo con respecto a las actitudes de responsabilidad tanto personal como social que mostraron cuando se encontraban fuera

de la clase de Educación Física (i.e., Nivel V del Modelo de Responsabilidad: transferencia).

Durante la entrevista realizada a los participantes al finalizar el programa se hizo la siguiente pregunta: “¿Piensas que tu actitud en las otras clases o fuera de la escuela ha cambiado después de haber participado en este programa?”. Los datos recogidos muestran una división casi pareja entre aquellos alumnos que sí consideran que hubo un cambio y los que consideran que su actitud fue la misma. Entre las respuestas negativas aparecen comentarios como:

- “No no, siempre es igual (...) yo siempre soy igual” (Vicente).
- “No, no sé, no me he dao [sic] cuenta si... si ha cambiado ahora” (Niko).
- “No, todo igual” (Javier).
- “No, la misma” (Jorge).

Concretamente, David comentaba en un principio que “no mucho, porque sigo igual. Con los amigos estoy con las mismas bromas”. Sin embargo, después añadía:

En el instituto aquí sí he cambio [sic] porque me he tran...[sic] me estoy tranquilizando más de lo debi...[sic], bueno, me estoy tranquilizando un poco. [*¿Y crees que el programa que hemos hecho deportivo ha ayudado algo eso?*] Sí [*¿En qué manera ha ayudado?*] Pues... conocer más a mis compañeros de clase y en conocerme más a mí mismo (Entrevista).

De hecho, el aspecto más comentado por los participantes en relación a su cambio de actitud fuera del programa es la mejora de relaciones entre compañeros de

clase. Carlos comentaba: “Algunos compañeros, que yo qué sé, me hablaban menos y eso, y al tener a los compañeros en deporte pues me hablan más y eso”. Kobe coincidía en este punto al señalar que: “Hoy estamos cercanos por esa razón, estamos cercanos por esta clase, por formar parte de esta clase, sí”. De nuevo, David exponía al respecto: “Así nos conocemos mejor (...) Y así se puede ser también más respetuoso y todo porque si no conoces a una persona pues no sé porqué la insultas o algo... mejor conocerle y luego ya opinar”. Clodo lo exponía de la siguiente manera:

Sí, yo creo que sí [*¿Sí? ¿En qué ha cambiado?*] En el compañerismo [*¿De qué manera?*] Hombre porque antes (...) no hacía lo mismo que lo que hago ahora, ahora eh... no sé, si estás jugando un partido pues la paso más, no pasa nada, pero antes era como más individual (...) hacemos juegos y ya con los juegos que hemos hecho ya conozco a los compañeros y ya pues... bueno, ya me hablo con ellos.

El propio tutor confirmaba esta circunstancia al expresar su opinión sobre cómo este programa había incidido en los alumnos:

Yo creo que este grupo, como me ha comentado algún compañero, yo creo que si acaso sea mejorar pues un poco la relación entre ellos (...) Ha mejorado todavía [*sic*] la relación en aquellos chavales que por ejemplo pues tenían a lo mejor alguna deficiencia, algún problema más que otro para superar cualquier situación en el taller o en clase.

Otros comentarios hacen referencia a cómo el programa ha ayudado en aspectos relacionados con la salud, ya que según Kobe estas clases le han ayudado a bajar peso.

En sus propias palabras comentaba: “Sí, estaba gordo y mi ingrazaio [*sic*] mucho por eso me ha ayudado”. Por su parte, Pepe comentaba que a través de este programa “he mejorado un poquillo en algunas cosas (...) en el deporte, a la hora de hacer deporte he mejorado”.

Por último, señalar el comentario de Kobe. Este alumno afirmaba que este programa le había producido un “gran cambio”, explicando que:

Por ejemplo, aquí teníamos que respetar todo, teníamos [*sic*] que respetar mi equipo, los materiales, a usted y pienso que tuve una mejor idea de cómo respetar estas cosas; por esa razón utilizo esa experiencia (...) cuando estoy fuera, cuando estoy aquí en clase, en otras clases, [cuando] estoy fuera de esta clase, siempre estoy utilizando [*sic*].

4.3.4 ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?

Para responder a esta pregunta se analizaron los datos obtenidos de los diarios de clase escritos por los alumnos, sus cuestionarios y las entrevistas realizadas al final de la intervención tanto con ellos como con el tutor. De forma específica, durante la entrevista se les preguntó a los participantes: “¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?”. Sólo un alumno respondió que no había visto diferencias, comentando

que: “Hemos hecho lo mismo en..., en [sic] cuando estaba en el colegio en Educación Física” (Javier). El resto de participantes sí que observó cambios.

Cuatro temas emergieron de los datos analizados: (a) contenido del programa, (b) perfil del profesor, (c) oportunidad para el liderazgo, y (d) estrategias de reflexión.

4.3.4.1 Contenido del programa

Durante el análisis de datos emergieron tres subtemas en relación a los contenidos desarrollados durante la intervención en ‘Cauces’. El primero de ellos aborda los comentarios realizados por los participantes en relación a las nuevas actividades deportivas que habían podido conocer y practicar a través de este programa. El segundo subtema hace referencia a la variación de contenidos que tiene este programa en comparación con otros programas deportivos en donde se realiza un único deporte o se repite el mismo durante más tiempo. El tercero tiene que ver con la omnipresencia que tiene el fútbol en una escuela como ‘Cauces’ y cómo este programa le otorga a este deporte un carácter secundario.

Nuevas actividades

Los participantes señalaron en numerosas ocasiones, tanto en sus diarios como en la entrevista, que a lo largo de la intervención realizaron actividades y deportes que no conocían o no habían practicado antes. Cuando a los alumnos se les preguntó: “¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?”, éstas fueron algunas de sus respuestas:

Pues los tipos de deporte que hacemos [¿Sí? ¿en qué sentido has notado la diferencia?] pues yo que sé, pues yo, la misma clase normal de Educación Física, dos o tres deportes más conocidos y ya está, pero deportes que hemos hecho y que no conocíamos... está bien (Carlos).

Yo no conocía a esos juegos, el *tamburello* y cosas de esas no los conocía yo. Y el... cómo se llama, el béisbol tampoco había jugao [sic] nunca..., y claro, me gustaba, porque me gusta verlo y cómo se juega y to [sic] (Clodo).

De hecho, algunos alumnos plantearon en sus diarios que esperaban que por medio de esta clase pudieran conocer juegos nuevos. Por ejemplo, en el diario de la primera semana, Samuel y Pepe coincidieron al afirmar que lo que esperaban de este programa deportivo para las próximas semanas era: “Aprender deportes/juegos nuevos”. Kobe también señaló en uno de sus diarios que: “Pienso que esta clase me ayudará a aprender el juego [sic] que no conozco todavía” (9ª semana). Por su parte, Blas escribió en su diario de la 9ª semana: “Es interesante aprender cosas nuevas”. Incluso un alumno escribió en el cuestionario final que lo más importante que había aprendido durante este programa era: “Juegos nuevos y a participar más” (Raúl).

En los diarios de clase se pueden encontrar numerosos ejemplos de cómo los participantes comentaban el hecho de que a través de este programa habían conocido juegos y deportes nuevos. En concreto, algunos deportes y juegos sobresalieron más que el resto. Éste fue el caso del *kick-ball*, *tamburello*, hockey, *frisbee* y balonmano:

- *Kick-ball* (Diarios de la 2ª semana): [*¿Qué has aprendido hoy?*] “Beibol [*sic*] con el pie” (Javier), “Un juego nuevo” (Samuel, Clodo y Raúl), “Un nuevo [*sic*] juego” (Vicente), “Kit boll [*sic*]” (Jorge).
- *Tamburello* [*¿Qué has aprendido hoy?*] “A jugar a un juego nuevo llamado *Tamburello*” (Carlos, 4ª semana), “El juego del *tamburello* (Raúl, 4ª semana), “A jugar *TAMBURELLO* [*sic*]” (Clodo, 4ª semana). “Lo del *tamburello* era buena idea porque prácticamente sólo se juega en Italia ¿no? y... se ve divertido” (David, entrevista). [*¿Qué es lo que más te ha gustado?*] “Lo del *tamburello*, que ha estado muy bien” (Pepe, entrevista).
- Hockey: “El hockey [me gustó] no he jugao [*sic*] casi nunca al hockey” (Jorge).
- *Frisbee*: [*¿Qué has aprendido hoy?*] “El ultimate frisvi [*sic*]. muy interesante y divertido” (Samuel, 5ª semana)
- Balonmano: [*¿Qué has aprendido hoy?*] “Un juego de balonmano” (Clodo, 4ª semana).

También varios participantes resaltaron especialmente los juegos que se realizaban al inicio de la sesión durante el calentamiento, ya que se dio la opción a los alumnos para que pudieran elegir entre correr vueltas al campo o realizar un juego de persecución. En la práctica totalidad de las sesiones, los participantes prefirieron hacer los juegos en lugar de dar las vueltas. David explicaba durante la entrevista que ésta había sido una de las principales diferencias que había encontrado en comparación con experiencias previas en otras clases de Educación Física:

[*¿Qué diferencia has notado?*] Los juegos [*¿Sí?*] más bien los calentamientos y los juegos porque en el instituto y en el colegio me hacían correr y aquí hemos corrido todos a la vez y hemos estao [*sic*] jugando y divirtiéndonos.

Kobe también señaló que los juegos del principio era una de las diferencias que había encontrado con respecto a otras experiencias previas: “Prefiero eso [los juegos] en lugar de correr”. Cuando en la 9ª semana se les preguntó a los alumnos en el diario qué les parecía el calentamiento, todos contestaron afirmativamente con expresiones como: “Bien, jugar es mas [*sic*] divertido” (David); “Estaba bien” (Niko); “Si [*sic*] asi [*sic*] ta [*sic*] bien” (Jorge); “Muy bueno. Me gusta asi [*sic*]” (Carlos). A parte, en la 4ª semana Clodo escribió en su diario: “Me gustan los juegos esos que hacemos para calentar”.

Variación en los contenidos

La práctica totalidad de los participantes comentaron tanto en las entrevistas como en los cuestionarios que preferían cambiar de deporte en cada sesión en lugar de repetir durante más tiempo la misma actividad. Por ejemplo Jorge comentaba: “Prefiero variar y bueno, luego hay algunos que no me gustan pero bueno”.

Además, varios de los alumnos resaltaron este cambio continuo de actividades como algo muy significativo y diferente con respecto a experiencias previas en otras clases de Educación Física. Ante la pregunta: “¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?”, Niko contestó:

Pues sí, lo de las actividades, hacemos diferentes deportes y..., y siempre nos traes lo que necesitamos y esas cosas y en un instituto cuando estás en Educación Física pues haces o voleibol, o... basketball [sic] o fútbol y ya está, y aquí hay diferentes deportes, aprendemos un poco de cada.

Otros alumnos resaltaron que este cambio en las actividades a realizar era mejor ya que de esta manera podían aprender nuevos deportes y conocer actividades diferentes. He aquí algunos de sus comentarios:

- “Así aprendemos más deportes y no siempre con el mismo deporte” (Carlos).
- “Así conozco más deportes aparte del fútbol, el baloncesto y todos los deportes que suelo hacer yo” (David).
- “[Prefiero] acer [sic] cada semana un nuevo deporte porque es divertido conocer deportes de otros países [sic]” (David, cuestionario).
- “Prefiero hacer deportes variados porque siempre se aprende algo más” (Pepe).
- “Pienso que necesitamos cambiar (...) Vamos a aprender más, vamos a aprender mucho más por esa razón” (Kobe).
- “[¿Qué te ha parecido que hayamos utilizado un deporte distinto en cada sesión?] Ah, bien, para conocer otras culturas, otros deportes (Vicente).

En cuanto a los comentarios negativos, dos alumnos (Carlos y Clodo) reflejaron en sus cuestionarios que querían “dedicar más tiempo a cada actividad”. Por su parte, Niko escribió en el cuestionario: “Prefiero dedicar mas [sic] tiempo a los [sic] deportes

que me gustan”. Sin embargo, estos mismos alumnos tuvieron una opinión distinta en las entrevistas, ya que cuando se les preguntó: “¿Qué te ha parecido que hayamos utilizado un deporte distinto en cada sesión?”, sus respuestas fueron:

- “A mí me gusta cambiar no puedes estar toda la vida ahí... haciendo una cosa” (Niko).
- “Está bien también, así conocemos los juegos. Es que si no siempre jugar al mismo juego aburre ya... a mí por lo menos, a mí me aburre” (Clodo).
- “Estás haciendo siempre el mismo pues aburre acaba aburriendo” (Carlos).

De hecho, otro alumno como Javier coincidió con Clodo y Carlos al afirmar que el realizar una misma actividad durante mucho tiempo resultaría “aburrido”. En sus propias palabras comentó que si “estás todo el día haciendo lo mismo... entonces te aburres todo el rato”.

Omnipresencia del fútbol

El deporte más popular entre los alumnos de ‘Cauces’ era el fútbol. De hecho, tal y como explicó el tutor durante la entrevista, ésta era prácticamente la única actividad deportiva que hacían los alumnos durante el horario escolar. Clodo y Javier explicaban esta situación durante la entrevista: “Aquí siempre jugamos fútbol y baloncesto, no hay otro juego, en la calle también juego al fútbol también..., pues no hay otra cosa que jugar” (Clodo); “El fútbol lo podemos hacer por la noche, porque así lo hacemos todo el rato” (Javier). Estos alumnos, junto con Carlos y David eran los que demandaron que se jugara más al fútbol ya que durante la intervención este deporte

adoptó un papel secundario pues se priorizó en que los participantes conocieran y practicaran otros deportes con los que estuvieran menos familiarizados.

Sin embargo, otros alumnos como Vicente comentaron: “Siempre estamos echando ahí... estamos jugando al fútbol y no me gusta nada juego porque tengo que jugar pero tampoco es una cosa que me guste mucho”. Blas escribió en uno de sus diarios: “Bueno el futbol [sic] no es mi pasion [sic]” (6ª semana). Pepe y Niko señalaron que preferían la manera en que estaba desarrollado este programa en comparación con las actividades deportivas que hacían antes (principalmente fútbol), ya que: “Es mejor, que si no nos repetimos y..., y si jugamos siempre fútbol es lo de siempre, y así no sé un poco mejor, o por lo menos para mí” (Niko); “En las otras [clases] hacíamos fútbol o cualquier otra cosa y en ésta es que hemos hecho juegos diferentes y eso” (Pepe). También Jorge coincidía con estos compañeros al afirmar durante la entrevista: “Prefiero cambiar que jugar todo el rato al fútbol, al baloncesto”.

4.3.4.2 Perfil del profesor

Tanto en los diarios de clase como en las entrevistas aparecen reflejados numerosos comentarios acerca de la cercanía y buena conexión que tuvo el profesor con los participantes en comparación con experiencias previas en otras clases de Educación Física. De esta forma, David y Niko resaltaron que el profesor no les gritaba cuando hacían algo mal. David lo explicaba en la entrevista del siguiente modo: “No mandas como un profesor normal que los profesores están to [sic] el día si haces una cosa mal te gritan y todo eso”. Por su parte, Niko comentó: “Nunca estabas ahí gritando como un loco, como los profesores normales”. Esta manera de dar clase también fue resaltada por

Kobe, quien escribió en su cuestionario final: “Fuiste tan guay [*sic*] señor, porque si cometimos algún error siempre escuché las palabras ‘no pasa nada’”.

También se recogieron otros comentarios que hicieron referencia a la buena relación que tuvieron los alumnos con el profesor durante el programa. Por ejemplo, Carlos escribió en dos ocasiones: “Eres muy majo eres un crak [*sic*] jaja” (3ª semana), y “Me has caído [*sic*] muy bien de p... madre. Jeje” (Cuestionario). En el cuestionario final, Niko escribió: “Me ha gustado trabajar con tigo [*sic*] espero que piensas [*sic*] igual”. Por otro lado, Kobe escribió en uno de sus diarios: “Tu [*sic*] eres muy bueno con nosotros” (8ª semana).

La opinión del tutor de ‘Cauces’ también iba en esta dirección al afirmar que:

Yo creo que tiene mérito pues eso, conectar en tan poco tiempo con este tipo de chavales pues yo creo que..., que tiene éxito. Yo para mí es un éxito el concertar en tan poco tiempo, en tan pocas horas como has tenido con ellos pues sí porque ellos la verdad que te tratan como si te conocieran desde el principio de curso me han comentado incluso si esto se podría alargar más... en fin, que están a gusto, eso significa que están a gusto.

Esta conexión con los alumnos fue un aspecto al que el tutor hizo referencia en numerosas ocasiones a lo largo de la entrevista. Por ejemplo, señalaba que este programa le parecía acertado “sobre todo desde el punto de vista de la relación que has tenido con los chavales”, y más teniendo en cuenta que “conectar con este tipo de chavales que tienen bastante dificultad ya no en el tema de ámbito de estudio sino en el

tema de las relaciones entre ellos, que es una dificultad importante”. En su opinión, los alumnos “se sentían a gusto” y “están muy contentos” con el programa. Incluso expresó su asombro al afirmar: “Yo sé que a ellos le iba a gustar el tema del deporte, pero que conectarán..., que vamos, que a ti te han tratao [sic] como si te conocieran de principio de curso”. De esta forma, el tutor concluyó la entrevista diciendo:

Yo creo que en el trato sobre todo, no solamente en la actividad deportiva porque esto como ocurre en...con todo. Les das un balón y por mucho que les guste, si solamente tienen el balón terminarán aburriéndose de darle patadas, pero si la persona que les está tratando les sabe tratar yo creo que... eso es lo que les hace conectar... eso es lo más importante.

Finalmente, otros participantes como Vicente y Jorge resaltaron que una de las principales diferencias que habían encontrado era en relación al sistema de evaluación. Estos alumnos comentaron respectivamente: “No había exámenes ni nada de eso” (Vicente), “No pones nota, no examinas, no hay exámenes” (Jorge). Para Jorge esta situación era mejor porque: “No tengo esa presión de tener que hacer esto... por eso creo que es mejor”. Vicente coincidía en afirmar que así era mejor ya que: “No tienes la presión ahí metida”.

4.3.4.3 Oportunidad para el liderazgo

Durante las entrevistas, tres de los alumnos comentaron que en sus anteriores clases de Educación Física no habían tenido la experiencia de dirigir el calentamiento o

parte de la sesión tal y como pudieron hacer en este programa. Por ejemplo, Pepe comentaba:

Aquí a la hora de hacer el calentamiento lo hacíamos uno cada día y allí en el instituto siempre lo hacía el profe [*sic*] (...) Mejor hacerlo uno cada día [*¿Y por qué te gusta más así?*] Porque siempre se, bueno siempre está mejor hacerlo cada día uno porque así siempre se aprende algo y se siente lo que, lo que sienten los profes [*sic*] en ese momento (...) [*¿Qué aprendiste?*] Pues... que, que es difícil.

Para Clodo también fue “la primera vez”. Sus palabras muestran cómo fue una experiencia muy positiva para él: “Me gustó (...) Eso de que así, de que te estén escuchando pues...me sienta bien, siempre te sienta bien que te escuchen... digo yo”. Por su parte, David explicaba cómo él nunca había tenido esta oportunidad: “En el instituto siempre lo dirigía, lo dirigía siempre el profesor [*¿Siempre?*] Siempre, no decía ahora lo diriges tú, luego lo diriges tú, siempre era el profesor”. Además este alumno consideró que de esta forma “es más divertido” y había supuesto una buena experiencia para él ya que: “Por una vez..., por unas cuantas veces me hagan caso”.

Entre los alumnos que sí habían tenido experiencias similares en otras clases de Educación Física, hay que señalar que esta idea les parecía buena ya que, como comentaba Carlos: “A lo mejor tú sabes una cosa que el profesor no sabe... algún juego, y lo haces”.

4.3.4.4 Estrategias de reflexión

En relación a las estrategias de reflexión utilizadas durante la intervención, emergieron dos subtemas: (a) los diarios de clase escritos por los alumnos al final de cada sesión, y (b) los colores que utilizaron para autoevaluarse.

Diarios

A la práctica totalidad de los alumnos participantes les pareció “bien” o “muy bien” la oportunidad de rellenar los diarios de clase ya que suponía una ocasión de reflexionar y también de poder dar su opinión acerca de cómo había ido la sesión. Cuando en la entrevista se les preguntó: “¿Qué piensas de los diarios que tenías que escribir al final de cada sesión?”, éstas fueron algunas de sus respuestas:

- “Pues bien, porque tiene que tener el profesor una opinión de lo que has aprendido y eso por si tiene que cambiar algo” (Carlos).
- “Que están bien porque así se sabe lo que se hace y lo..., bueno, lo que se escribe lo que se ha hecho ese día y lo que has aprendido” (Pepe).
- “Bien, así pensaba uno con... cada, cada uno lo que pensaba de cada uno, o de cómo si te ha gustao [*sic*] el juego que hemos hecho, o que si quieres decir algo... o algo así” (Javier).
- “Así podrás saber tú cómo van las cosas si nos gustan o no. Sí, es buena idea” (Niko).
- “Eso es una táctica muy buena porque necesitamos escribir aquellas experiencias (...), si has participado o no. Genial, muy bien eso de tener

que escribir algunos detalles, nuestra experiencia del juego de hoy (...).

Me gustó mucho” (Kobe).

Además, un alumno comentó que el rato que dedicaba a rellenar los diarios le ayudaba a estar más tranquilo y le servía como vuelta a la calma. David lo explicaba de este modo: “Así te puedes expresar en vez de expresarte ahí a gritos, que prácticamente nos expresábamos a gritos, te tranquiliz..., nos tranquilizábamos un poco y escribíamos...algunos se tranquilizaban, otros ya no sé. Yo sí me tranquilizaba”.

También hay que señalar que el profesor realizaba comentarios al margen en cada uno de los diarios para, de este modo, hacer ver a los alumnos que se interesaba por sus opiniones. Clodo reflejó esta circunstancia durante la entrevista: “Eso [el diario] está bien también (...) porque así sabes lo que el profesor te va a decir..., o sea lo que..., los comentarios que te deja y sabes tú cómo has hecho la clase y la nota que tienes si te has esforzao [*sic*] o no... todo. Yo pienso que está bien”.

En cuanto a los comentarios negativos, Jorge y Vicente explicaron que no les había gustado lo de los diarios por distintas razones. Por un lado, Jorge decía que “no le veía mucha utilidad a eso”. Vicente señalaba que: “Me tenía que ir deprisa y corriendo y tampoco podía rellenar mucho, pero vamos que... hombre, si estaba para hacerlo pues se hace y tal, pero si no... Hombre, yo prefiero sin diario y sin todo eso”. Por otro lado, Niko comentaba que aunque le parecía buena idea era mejor hacerlo al principio de la sesión, ya que al final “después de correr y todo...y estás cansado no me gustaba mucho”. También Carlos planteó en la entrevista que: “Había algunas preguntas que no sabía qué poner”.

De la totalidad de los alumnos entrevistados, sólo dos (Vicente y Niko) habían tenido alguna experiencia similar. Por ejemplo, Vicente comentaba: “En la Educación Física de mi instituto siempre había que escribir algo, cómo te ha parecido...”. Para el resto de alumnos, ésta había sido la primera vez que hacían algo similar. Clodo explicaba esta circunstancia:

Antes en clase, hacías Educación Física y ya está, y te marchabas cuando tocaba la hora, ahora no. Ahora vamos antes, hacemos la ficha esa y vamos, yo creo que con la ficha esa conoces más al profesor y a los alumnos haciendo fichas de esas..., por eso. Antes en el instituto no hacíamos eso.

Colores

La mayoría de los alumnos comentó durante la entrevista que la utilización de los colores como forma de autoevaluación les había parecido una buena idea. Por ejemplo, cuando se les preguntó: “¿Qué piensas de los colores?”, Carlos señaló: “Bien, porque yo qué sé, tenías que decir cómo es tu comportamiento y eso había que ir mejorándolo”. A Pepe también le gustaron pues comentó: “Está bien, porque así te describes el día que..., el día que has tenido, eh... si lo has tenido bueno, lo has tenido malo”. Para Niko “es una forma de poner nota” y David explicaba que así “sabíamos el comportamiento que teníamos”. Clodo afirmó durante la entrevista:

Vamos yo pienso que está bien [*¿Sí? ¿Por qué?*] Sí, porque así si dices tú cómo lo has hecho ¿sabes? te expresas cómo los has hecho en colores, y eso está bien también, pues a lo mejor si no fuera en colores

a lo mejor no te sabrías expresar cómo es, y como teníamos un color para cada..., para cada cómo lo hemos hecho pues está bien.

Sin embargo, hubo dos alumnos a los que no les gustó lo de los colores. Para Vicente era “un poco infantil”, mientras que para Jorge:

Es una cosa de niños (...) un color ya no se lleva yo creo. No sé, si fueran niños de cinco años pues bueno normal pero... hombre, ya con diecisiete, dieciocho años... que hay días que tienen que poner un color al final de cada clase me parece una tontería.

Por el contrario, el que fuese una “cosa de niños” fue lo algo que le gustó a Kobe: “Pienso que está bien, poner colores como niños”.

Sólo hubo un alumno que no relacionó los colores con aspectos actitudinales tal y como se pretendía que fuera. En su diario de la 9ª semana, Samuel lo explicaba así: “El color es siempre azul porque me lo paso muy bien y me gustan los deportes que hacemos”.

En cuanto al hecho de ser honestos a la hora de ponerse los colores, todos coincidieron en que lo habían sido, aunque en ciertas ocasiones, como comentaba Carlos: “Me ponía algún color y ya está”, o Kobe: “Yo quiero ser honesto pero sabes... ¿no?”.

CAPÍTULO 5

ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS

CAPÍTULO 5: ESTUDIO MÚLTIPLE DE CASOS

En base a la metodología propia del estudio múltiple de casos planteada por Stake (2006), en este capítulo se realiza un análisis para valorar cuáles han sido las similitudes y las diferencias entre cada uno de los casos analizados. Siguiendo con las líneas metodológicas que marca este autor, el análisis se ha elaborado de forma descriptiva y se limita a comparar los resultados obtenidos en cada intervención, dejando las valoraciones de los mismos para el siguiente capítulo. De esta forma, a lo largo de las siguientes páginas se trata de dar respuesta a la pregunta: “¿Qué diferencias y semejanzas se han encontrado en los resultados obtenidos en cada uno de los centros educativos en donde se ha desarrollado el programa físico-deportivo propuesto?”.

Para ello es necesario recordar de nuevo cuáles han sido las preguntas que plantea esta investigación, ya que será en base a ellas como se realice el análisis comparativo.

1. ¿Qué impacto a corto plazo (i.e., durante las 10 semanas de intervención) ha tenido el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?
2. ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad: respeto, participación, esfuerzo, autonomía personal, ayuda a los demás y liderazgo?

3. ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?
4. ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?

5.1 ¿Qué impacto a corto plazo ha tenido el programa físico-deportivo en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?

Las expectativas que tenían los participantes de las tres escuelas al iniciar su participación en el programa estaban dirigidas, en su práctica totalidad, hacia aspectos relacionados con el desarrollo de las habilidades físicas, conocimiento de otros deportes, diversión o la simple práctica deportiva. Cuando se preguntó a los alumnos al final del programa sobre qué era lo más importante que habían aprendido durante las diez semanas de intervención, pocos estudiantes señalaron aspectos físicos o motrices. Por el contrario, sus comentarios estaban principalmente relacionados con aspectos afectivos como el respeto, la participación, el trabajo en equipo, la colaboración, un mayor conocimiento de sus compañeros, la ayuda a los demás y la confianza; siendo el respeto y la participación los más señalados.

De manera específica, al analizar los resultados, se pueden extraer tres temas en relación al impacto a corto plazo que ha tenido este programa físico-deportivo. Estos temas son: (a) impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más

problemáticos, (b) relación entre alumnos de diferentes nacionalidades, y (c) impacto del programa en cada escuela en donde se desarrolló.

5.1.1 Impacto del programa en las actitudes de los estudiantes más problemáticos

En cada una de las tres intervenciones fueron identificados algunos alumnos cuyas conductas destacaron de manera negativa debido a su mala actitud, escasa motivación para participar en las actividades propuestas o falta de respeto. En concreto había seis en ‘Riverside’ (tres chicas y tres chicos), dos en ‘Nuova Fontana’ y tres en ‘Cauces’.

El cambio en las actitudes de estos alumnos se produjo de manera desigual. Por un lado, los norteamericanos experimentaron una mejoría en cuanto a su nivel de respeto (los chicos) y participación en el programa (las chicas). En el caso italiano, uno de los alumnos cambió su comportamiento y acabó participando de forma regular mientras que el otro, que faltó durante varias semanas, mantuvo una actitud inconstante en cuanto a su nivel de respeto y participación en el programa. Con los alumnos españoles, aunque el profesor compartía el mismo idioma, fue distinto ya que no se produjo ningún cambio significativo en su actitud, en parte debido a que uno de ellos abandonó el programa a la mitad y otro presentaba problemas de absentismo escolar y faltaba a clase de manera constante.

En el caso de ‘Nuova Fontana’, los resultados apuntan cómo cuando alguno de los alumnos más problemáticos dejó de participar el nivel de implicación en la tarea del

resto de compañeros aumentó, mejoró el clima de confianza y se registraron menos incidentes durante la sesión.

Finalmente, es de destacar la coincidencia entre los tres chicos de ‘Riverside’ y uno de ‘Nuova Fontana’ al señalar que lo más importante que habían aprendido en este programa fue “el respeto”.

5.1.2 Relación entre alumnos de diferentes nacionalidades

A la hora de analizar el impacto que tuvo el programa en la relación entre alumnos de diferentes nacionalidades hay que señalar que esta situación sólo se dio en ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’, ya que en ‘Riverside’ todos los participantes eran de origen latinoamericano. Además, hay que tener en cuenta que el ratio de alumnos extranjeros en la escuela italiana era mayor que en la española ya que había diez alumnos extranjeros junto a ocho italianos, mientras que en ‘Cauces’ había tres alumnos extranjeros y ocho españoles.

En relación a los aspectos positivos que favoreció este programa, cabe destacar que según un tutor de ‘Nuova Fontana’ la relación entre compañeros mejoró a raíz de la realización del programa. Sin embargo, siguió siendo difícil alcanzar un mayor grado de interacción entre alumnos de diferente nacionalidad ya que, principalmente, los italianos tendían a agruparse entre ellos. Esta situación fue similar en la escuela española aunque, en este caso, con los alumnos extranjeros, debido a que éstos tendían a realizar juntos los ejercicios propuestos o a jugar siempre en el mismo equipo. En cambio, en ‘Cauces’ uno de los alumnos extranjeros que no hablaba bien el español pero que tenía facilidad

para el deporte, mejoró su nivel de relación con los compañeros a través de su participación en este programa.

En ambas escuelas se registraron algunos incidentes aislados de carácter racista y xenófobo protagonizados, de forma habitual, por los mismos alumnos. En el caso italiano, se produjo un incidente de cierta seriedad entre dos alumnos al final de la intervención. En el caso español, se pudieron escuchar varios comentarios despectivos hacia algunos compañeros extranjeros en diferentes momentos, sin que en ningún momento estos comentarios fueran de carácter generalizado.

5.1.3 Impacto del programa en la escuela

Un aspecto coincidente en las tres escuelas en donde se llevó a cabo la intervención fue que en ninguna de ellas se estaba desarrollando un programa de Educación Física y ni siquiera esta asignatura formaba parte del currículo en 'Cauces' y 'Nuova Fontana'. Sin embargo, en 'Riverside' sí que era necesario que los alumnos cursasen la asignatura de Educación Física para obtener el graduado, aunque esta escuela no contaba ni con los medios humanos ni materiales para poder llevarla a cabo. De esta forma, el desarrollo del programa en la escuela norteamericana facilitó que sus alumnos pudieran obtener los créditos en Educación Física, necesarios para poder finalizar los estudios. Por el contrario, en 'Cauces' y 'Nuova Fontana' la asignatura de Educación Física no formaba parte del plan de estudios y la oferta deportiva que tenían estos alumnos en el horario escolar se limitaba, principalmente, a jugar una vez a la semana un partido de fútbol. Además, tres alumnos de 'Nuova Fontana' y la directora de 'Riverside' señalaron que en sus escuelas no tenían ningún profesor con titulación

relacionada con la Educación Física. Por el contrario, aunque en ‘Cauces’ sí lo había, éste no daba clase a los alumnos de Garantía Social.

En opinión de varios de los alumnos de las tres escuelas, este programa les ofreció la oportunidad de romper con la rutina de las clases, hacer algo diferente y salir a realizar una actividad al aire libre ya que se pasaban prácticamente todo el día en clase. Además, tal y como señalaron en las entrevistas, a través de este programa pudieron conocer mejor a sus compañeros (sobre todo en el caso de la escuela italiana y española).

En cuanto a las actividades, alumnos de ‘Cauces’ y ‘Nuova Fontana’ coincidieron en señalar que el programa les permitió practicar realizar actividades deportivas distintas, a las que no estaban acostumbrados, ya que cuando realizaban deporte en sus escuelas se limitaban, normalmente, a jugar al fútbol. Algo similar ocurría en ‘Riverside’ con el baloncesto, ya que la única instalación deportiva con la que contaba esta escuela era de este deporte.

Por último, señalar que prácticamente la totalidad de los alumnos de las tres escuelas manifestaron que les hubiera gustado continuar participando en un programa físico-deportivo de las mismas características.

5.2 ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad?

Los procesos que experimentaron los participantes a los cuáles hace referencia esta pregunta entroncan con los cuatro primeros niveles del Modelo de Responsabilidad⁸⁵:

- Nivel I – Respeto
- Nivel II – Participación y esfuerzo
- Nivel III – Autonomía personal
- Nivel IV – Ayuda a los demás y liderazgo

A continuación se realiza un análisis comparativo de cada uno de estos niveles en función de los resultados obtenidos en cada intervención.

5.2.1 Respeto

Aparecen cuatro temas relacionados con el primer Nivel de Responsabilidad: (a) respeto a los demás, (b) autocontrol, (c) respeto a las normas, y (d) respeto al material.

5.2.1.1 *Respeto a los demás*

El respeto hacia el profesor fue un hecho bastante generalizado y durante las tres intervenciones no se registró ningún incidente. Además, aunque el profesor no hablase

⁸⁵ El Nivel V (i.e., transferencia), dado su relevancia, será desarrollado en el siguiente apartado.

de forma fluida el inglés y el italiano, los alumnos se mostraron respetuosos e incluso, en algunas circunstancias, le ayudaron con el idioma⁸⁶.

Sin embargo, el respeto entre compañeros no estuvo tan presente en alguna de las escuelas. Si bien en ‘Riverside’ no hubo incidentes de importancia ni a nivel físico ni verbal, esta situación fue diferente en ‘Nuova Fontana’ y en ‘Cauces’. Concretamente, en estas dos escuelas había algún alumno que era el blanco frecuente de comentarios negativos realizados, normalmente, por los mismos compañeros. De hecho, en Italia, se dio el caso de que la participación de uno de los alumnos se viera afectada por los comentarios de otros compañeros. Por el contrario, en España se recogieron comentarios de cómo uno de los alumnos que era centro de las críticas, cambió su situación y se ganó el respeto de sus compañeros.

Es necesario advertir que la relación entre los alumnos de ‘Cauces’ era diferente a la de las otras dos escuelas. En la escuela española los participantes se faltaban al respeto con mayor frecuencia y fueron numerosos los comentarios que se encontraron en relación a este asunto tanto en las entrevistas como en los diarios y notas de campo. Los alumnos lo asumían como algo normal, encuadrándolo dentro de la manera que tenían de relacionarse entre ellos. Sin embargo, a lo largo de la intervención se recogieron comentarios que mostraron que alguno de los alumnos se dio cuenta de lo negativo de su actitud.

⁸⁶ Un desarrollo más extenso de este punto se realiza en el apartado 5.2.4. Ayuda a los demás y liderazgo

5.2.1.2 Autocontrol

Sólo en 'Riverside' se registró, en una alumna, un caso relacionado con la mejora del autocontrol. Ni en 'Nuova Fontana' ni en 'Cauces' se encontraron referencias al respecto.

Sin embargo, en las notas de campo del profesor de las tres intervenciones aparecieron, de forma continua, anotaciones en relación al elevado nivel de autocontrol mostrado por los alumnos cuando tuvieron que utilizar materiales como bates de béisbol o palos de hockey durante alguna de las sesiones.

5.2.1.3 Respeto a las normas

Relacionados con el tema del respeto a las normas aparecen tres subtemas: aparatos electrónicos, ropa deportiva y otras normas.

Aparatos electrónicos

La norma de no utilizar aparatos electrónicos (e.g., teléfonos móviles o reproductores de música) durante el horario de clase fue respetada por los alumnos italianos tal y como muestran las notas de campo del profesor. En la escuela española, también se respetó en gran medida esta norma ya que sólo hubo dos momentos en los que no se siguió. Concretamente, un alumno estuvo escuchando música al inicio de una clase y otro utilizó el teléfono móvil, aunque cuando el profesor les llamó la atención no se volvió a registrar ningún incidente similar durante toda la intervención.

En cambio, en la escuela norteamericana la situación fue diferente. En 'Riverside', ya desde el inicio de la intervención había varios alumnos que persistían en

su actitud de utilizar auriculares para escuchar música. Además, otras dos alumnas no desconectaban sus teléfonos móviles y hacían un uso continuo del mismo durante la clase. Esta situación mejoró notablemente a medida que fue avanzando el programa, tal y como muestran los comentarios recogidos de los diarios de clase y de las entrevistas.

Ropa deportiva

El profesor planteó la necesidad de utilizar ropa deportiva durante el programa por razones de comodidad, higiene y seguridad (i.e., utilizar un buen calzado para evitar lesiones). Sin embargo, aunque casi el total de los participantes entendían estas razones, el seguimiento de dicha norma fue muy irregular. En la única escuela que se puede afirmar que la norma se respetó fue en ‘Cauces’, ya que ni en ‘Riverside’ ni en ‘Nuova Fontana’ los alumnos vinieron vestidos con ropa deportiva de forma habitual para participar en el programa.

Las razones que argumentaban a la hora de no utilizar ropa deportiva eran diferentes en función de la escuela. Por ejemplo, varios de los estudiantes de ‘Nuova Fontana’ señalaron que no utilizaban el chándal debido al frío; otros comentaban que “no les gustaba tener que cambiarse” o que “no se veían” con ropa deportiva. Por otro lado, los alumnos norteamericanos explicaban que en su anterior escuela tenían taquillas en donde dejar la ropa y que en ‘Riverside’ carecían incluso de vestuario. Además, debido a la lluvia y a la falta de gimnasio, se tuvo que cambiar algún día la sesión y, según sus palabras, “no sabían si tenían clase o no”. El profesor utilizó en ‘Riverside’ algunas estrategias para motivar a los alumnos a que respetaran esta norma pero tampoco funcionaron y los participantes siguieron viniendo a clase sin ropa deportiva.

El profesor consideraba que era más positivo que los alumnos participasen en el programa, aunque fuera sin estar adecuadamente equipados, en lugar de que no lo hicieran. De esta forma, si bien al principio alguno traía ropa deportiva, la norma fue perdiendo peso y los alumnos siguieron participando en el programa sin venir vestidos de forma adecuada. Sólo unos pocos en ‘Nuova Fontana’ y en ‘Riverside’ respetaron esta norma.

Sin embargo, en ‘Cauces’ la norma de utilizar ropa deportiva se respetó durante toda la intervención. Es de señalar, que a diferencia de los estudiantes de las otras escuelas, varios de los alumnos de ‘Cauces’ comentaron durante la entrevista que vestían ropa deportiva de forma habitual, incluso cuando no tenían clase de Educación Física.

Otras normas

El respeto por otras normas como no fumar en clase, no ir al baño sin el permiso del profesor o la puntualidad también fueron aspectos a destacar en alguna de las escuelas. Desde el comienzo de la intervención en ‘Riverside’ se registraron varias situaciones en las que algunos alumnos iban al baño sin solicitar permiso. Esta situación mejoró a medida que el programa fue avanzando. En cuanto a la puntualidad, se recogieron algunos incidentes en la escuela norteamericana y en la española, pero de manera aislada y más bien al inicio del programa. En ‘Nuova Fontana’ no aparecieron comentarios negativos en las notas de campo con respecto a la puntualidad.

Con respecto a la norma de no fumar en clase, no se registró ningún caso ni en ‘Riverside’ ni en ‘Cauces’. Por el contrario, en ‘Nuova Fontana’ el tema del tabaco sí

fue un problema, ya que al inicio varios alumnos fumaban incluso delante del profesor. Sin embargo, como apuntan los testimonios de algunos participantes y las notas de campo del profesor, esto fue cambiando a lo largo de la intervención y no se volvieron a registrar situaciones similares.

5.2.1.4 Respeto al material

El material con el que contaban cada una de las escuelas era muy diferente. Si bien ‘Cauces’ tenía gran abundancia de material deportivo y gimnasio propio, las otras dos escuelas contaban con medios muy escasos. De hecho, fue necesario pedir prestado material a otra escuela y a la universidad, además de tener que utilizar otras instalaciones ya que ni ‘Riverside’ ni ‘Nuova Fontana’ contaban con campos deportivos propios.

En las tres intervenciones se registraron problemas relacionados con el respeto al material. En ‘Cauces’ y ‘Nuova Fontana’ el problema era principalmente que algunos alumnos daban patadas de manera indiscriminada a los balones que no eran de fútbol. Por su parte, los alumnos de ‘Riverside’ fueron poco cuidadosos con el material y lo rompieron o lo perdieron en alguna ocasión. Sin embargo, a través de este programa se produjo un cambio positivo en su actitud. Los resultados revelan una mejora significativa en ese aspecto al final de la intervención. El cambio se produjo de forma más evidente en la escuela norteamericana y en la italiana, ya que en la española el respeto por el material en general era bueno. Entre las razones que daban los alumnos para respetar el material, la más habitual era que lo respetaban porque “no era suyo”.

La figura del ‘encargado de material’ se llevó a cabo de manera diferente en cada escuela. En ‘Riverside’ fue necesario que en cada sesión uno de los alumnos ejerciera esta función. Por el contrario, en ‘Nuova Fontana’ no se nombró encargado de material ya que los alumnos se responsabilizaron del mismo de manera espontánea. En ‘Cauces’, en un principio fue necesario establecer encargados para el material pero la situación fue evolucionando de forma natural y al final de la intervención no fue necesaria esta función, ya que los propios alumnos se hicieron responsables de llevarlo, recogerlo y estar pendientes de que no faltase nada.

5.2.2 Participación y esfuerzo

La gran mayoría de los alumnos de las tres escuelas consideraron que el nivel de participación y esfuerzo que habían tenido durante el programa había sido “bueno” o “muy bueno”. También aparecieron comentarios negativos, aunque menos numerosos que los positivos. En cuanto a los comentarios negativos, cabe destacar la situación que se dio en ‘Nuova Fontana’, en donde sistemáticamente había un grupo de alumnos que no participaba en el programa por varias razones: lesiones, no obligatoriedad, no llevar la ropa adecuada, poca motivación hacia la práctica deportiva, etc. A pesar de que en ninguna de las tres las tres escuelas fue obligatoria la participación en el programa pues, aunque se realizaba en horario lectivo, los alumnos que no quisieran participar podían realizar otra actividad, este problema sólo ocurrió en Italia. No obstante, hay que tener en cuenta que en ‘Riverside’ los estudiantes obtenían los créditos necesarios para aprobar la asignatura de Educación Física y de esta forma poder optar al título de graduado.

Tanto en ‘Riverside’ como en ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’ hubo alumnos que mejoraron su actitud en cuanto a su nivel de participación a lo largo de la intervención. De esta forma, se encontraron casos de estudiantes que si bien en un principio no querían participar, a medida que el programa avanzaba y debido a la insistencia del profesor, se acabaron animando. Incluso, en ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’, se recogieron varios comentarios de alumnos que participaron en actividades que en un principio no les gustaban.

Uno de los temas que emergió durante el análisis y que estaba relacionado con la participación en el programa fue el ‘evitar el contacto físico’. Durante alguno de los ejercicios, los alumnos tenían que agarrarse entre ellos (e.g., un juego con aros, estiramientos por parejas, etc.). Esta situación resultó problemática cuando se realizó en ‘Riverside’ ya que los alumnos chicos (con las chicas no hubo tal problema) no querían tocarse entre ellos e incluso rechazaban que el profesor lo hiciera. La situación fue cambiando en lo que se refiere al contacto con el profesor y, a mitad del programa, los alumnos se fueron mostrando más cercanos y empezaron a dar la mano al profesor o a “chocarla” a modo de saludo. En ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’ no se recogieron comentarios al respecto.

Otro tema que estuvo relacionado con el nivel de participación de los alumnos fue la climatología. En aquellas escuelas que contaban con gimnasio cubierto, como era el caso de ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’, no había ningún inconveniente cuando hacía mucho frío o llovía pues se podía realizar la actividad a cubierto. Sin embargo, en ‘Riverside’, al no contar con este tipo de instalaciones, los días de mucho calor se pudo

comprobar cómo el nivel de participación era menor, mejorando por el contrario cuando la temperatura era moderada.

5.2.3 Autonomía personal

A través de los diarios de clase se pidió a los participantes que reflexionaran acerca de cómo era su participación cuando tenían que trabajar sin la supervisión directa del profesor. En las tres escuelas se obtuvieron respuestas mayoritariamente positivas en cuanto al nivel de participación y esfuerzo cuando el profesor no estaba delante. De hecho, el tiempo en el que los alumnos tenían que trabajar de manera autónoma fue aumentado progresivamente en todas las intervenciones, pasando en 'Riverside' de 7 a 35 minutos, en 'Nuova Fontana' de 10 a 25 minutos y en 'Cauces' de 10 a 30 minutos. Sin embargo, según los comentarios de las entrevistas, este aumento en la implicación en la tarea (i.e., nivel de participación y esfuerzo) estaba relacionado con el tipo de actividad que estuvieran realizando. De esta forma, el objetivo de que los alumnos fueran capaces de trabajar por ellos mismos sin la supervisión directa del profesor fue más fácil de conseguir en función de los contenidos que se propusieran.

Cabe resaltar que en el caso italiano los propios alumnos realizaron el calentamiento de manera autónoma desde el inicio de la intervención. Esta circunstancia no se dio ni en 'Riverside' ni en 'Cauces', en donde el calentamiento era dirigido por uno de los participantes.

5.2.4 Ayuda a los demás y liderazgo

En los resultados aparecen dos temas relacionados con el Nivel IV del Modelo de Responsabilidad. Éstos son: cooperación y experiencia de liderazgo.

5.2.4.1 Cooperación

Aunque en las tres escuelas se recogieron comentarios positivos en cuanto a la ayuda entre compañeros, las notas de campo del profesor indican que la cooperación y la ayuda a los demás fueron objetivos difíciles de conseguir en el tiempo que duró la intervención. Con lo que respecta a los comentarios negativos hay que destacar que, tanto en ‘Riverside’ como en ‘Cauces’ y ‘Nuova Fontana’ fueron realizados normalmente por los mismos alumnos. Sin embargo, cuatro participantes de ‘Nuova Fontana’ consideraron que la “colaboración” era lo más importante que habían aprendido durante este programa; de manera análoga, otro participante en ‘Cauces’ señaló que lo más significativo para él había sido “ayudar más a otras personas”.

En ‘Riverside’ y en ‘Nuova Fontana’ aparecieron dos alumnos que sobresalieron por encima del resto ya que fueron nombrados repetidamente por sus compañeros y por el profesor en los diarios y notas de campo debido a su gran capacidad de empatía y disponibilidad.

La ayuda prestada al profesor con el idioma también fue señalada por alguno de los estudiantes de ‘Riverside’ y de ‘Nuova Fontana’ que eran de origen latinoamericano y hablaban el español. De hecho, en el caso de uno de los alumnos italianos esta circunstancia favoreció la cercanía con el profesor y propició un mayor protagonismo de este estudiante durante la intervención.

Por otro lado, alumnos de estas dos escuelas comentaron cómo habían ayudado al profesor tanto con el material como a dirigir el calentamiento o parte de una sesión.

El trabajo en equipo fue otro aspecto que resaltaron varios alumnos de las tres escuelas. A lo largo de cada intervención, se recogieron diferentes testimonios tanto de los diarios de clase como de los cuestionarios en que los participantes comentaron cómo, a través de este programa, habían aprendido a jugar en equipo con sus compañeros.

5.2.4.2 Experiencia de liderazgo

Todos los participantes en el programa tuvieron la oportunidad, de manera voluntaria, de hacerse responsables de dirigir el calentamiento y de elaborar y llevar a cabo un plan de sesión con el apoyo del profesor. Sin embargo, no todos los alumnos quisieron asumir este rol por razones de timidez o falta de interés. En concreto, durante las 10 semanas de intervención, 7 alumnos dirigieron 3 sesiones en ‘Riverside’ y 6 alumnos dirigieron 5 sesiones en ‘Cauces’. Estos números se duplicaron en ‘Nuova Fontana’, donde 14 alumnos desarrollaron un total de 7 sesiones.

Las opiniones extraídas de los diarios de clase y de las notas de campo muestran que los alumnos que ejercieron el papel de líderes tuvieron un nivel de responsabilidad muy diferente de unos casos a otros. En las tres escuelas aparecieron de manera generalizada comentarios positivos en relación al buen trabajo desarrollado por estos alumnos. Si bien el profesor coincidió en que algunas de las clases habían sido dirigidas de forma adecuada, su opinión fue diferente en otros casos en que la poca capacidad de liderazgo de algunos alumnos y su falta de conocimiento de los contenidos, hicieron que algunas sesiones no resultaran tan positivas.

Los testimonios de los participantes que ejercieron como líderes recalcan que esta experiencia fue positiva para todos ellos y que sus compañeros, a nivel general, se habían portado bien con ellos. Incluso alguno de ellos señaló que, después de haber dirigido una clase, entendía mejor la figura del profesor. Por último, todos estos alumnos manifestaron que les hubiese gustado tener la oportunidad de repetir la experiencia de ser líderes de nuevo.

Los alumnos empezaron a dirigir los calentamientos a partir de la 2ª semana de intervención. No obstante, en ‘Nuova Fontana’ el calentamiento se desarrollaba de forma diferente que en las otras dos escuelas. En primer lugar, se tardó una semana más en encontrar a un voluntario que lo dirigiese; y más adelante fueron los propios alumnos de manera autónoma los que se responsabilizaron del mismo (aunque de vez en cuando uno de los estudiantes que no participaba se encargaba de explicar algunos ejercicios para terminar de calentar).

5.3 ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?

En general los alumnos no percibieron ningún cambio significativo en su actitud ni en las otras clases, ni fuera del entorno educativo (i.e., en la calle o en su casa) durante las 10 semanas que duró la intervención. Únicamente, en ‘Cauces’ se recogieron comentarios positivos en relación a que su participación en el programa había ayudado a mejorar las relaciones entre ellos cuando se encontraban en los talleres o en los recreos. El tutor de esta escuela compartía la misma opinión. Igualmente, los alumnos de ‘Nuova

Fontana' y sus tutores señalaron que el programa mejoró la relación entre los miembros del grupo⁸⁷. Una alumna de 'Riverside' también comentó que su participación en el programa le había ayudado a conocer más a sus compañeros.

Por otro lado, hay que señalar que hubo una coincidencia entre un alumno italiano y uno norteamericano al afirmar que su participación en este programa les había ayudado a estar más tranquilos y relajados en las demás clases. También se encontraron similitudes entre dos alumnos de 'Riverside' y uno de 'Cauces', que a raíz del programa habían empezado a hacer más deporte y correr después de la escuela. Asimismo, aspectos relacionados con la salud como perder peso o sentirse mejor físicamente fueron resaltados por un alumno de 'Nuova Fontana' y otro de 'Cauces'.

Por último, señalar que también se recogieron algunos comentarios aislados con respecto a cómo el programa había impactado favorablemente en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando se encontraban fuera del gimnasio. Algunos ejemplos son: respetar más las normas cuando jugaba con los amigos en la calle ('Riverside'); ganar seguridad a la hora de hablar en clase y mayor motivación para venir a la escuela ('Nuova Fontana'); y ser más respetuoso ('Cauces').

⁸⁷ Hay que tener en cuenta que en la escuela italiana participaron alumnos de dos clases diferentes.

5.4 ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de educación física?

Tras analizar los resultados, aparecen cinco temas en relación a las diferencias que han encontrado los participantes en este programa con respecto a experiencias previas en otras clases de Educación Física. Estos temas son: (a) aspectos estructurales, (b) contenido del programa, (c) perfil del profesor, (d) oportunidad para el liderazgo, y (e) estrategias de reflexión.

5.4.1 Aspectos estructurales

Una de las diferencias que llamó la atención de los estudiantes norteamericanos fue el número reducido de alumnos que había en cada sesión (i.e., no más de 20 personas). Hay que tener en cuenta que en las clases de Educación Física que se imparten en las escuelas públicas norteamericanas suele haber entre 65 y 80 alumnos. Este aspecto también fue señalado por uno de los participantes de 'Nuova Fontana', quien señaló que esta situación ayudaba al mejor entendimiento de la lección. Además, según comentó la directora de 'Riverside', al ser un grupo tan reducido se podía dar más responsabilidad a los alumnos y se favorecían las posibilidades de interactuar entre ellos.

Por otro lado, uno de los aspectos que más destacaron los alumnos de 'Nuova Fontana' fue la posibilidad de participar con alumnos de otra clase diferente a la suya. Tal y como comentaron en las entrevistas, estaban acostumbrados a realizar la clase de

Educación Física con sus mismos compañeros. En cambio, en este programa pudieron relacionarse con otros chicos de la escuela que no conocían.

5.4.2 Contenido del programa

En cuanto a las diferencias observadas por los participantes en relación a los contenidos aparecieron tres subtemas: (a) nuevas actividades, (b) variación en los contenidos, y (c) papel secundario de los deportes más populares.

5.4.2.1 Nuevas actividades

Una de las principales diferencias que encontraron los participantes de las tres escuelas entre este programa y experiencias previas en Educación Física fue realizar tanto actividades novedosas como otras que conocían pero no habían tenido la oportunidad de practicar con anterioridad. Las actividades deportivas más comentadas por los alumnos como originales y novedosas fueron:

- En ‘Riverside’: juegos cooperativos, balonmano, *frisbee*, juegos con cuerdas y *tamburello*.
- En ‘Nuova Fontana’: *kick-ball*, balonmano, *tamburello*, *frisbee* y rugby.
- En ‘Cauces’: *kick-ball*, *tamburello*, hockey, *frisbee* y balonmano.

Como puede apreciarse, los deportes que más se citaron fueron balonmano, *frisbee* y *tamburello*. Destaca el caso del *tamburello*, uno de los más nombrados incluso en ‘Nuova Fontana’, donde algunos alumnos no lo habían practicado aunque sí lo conocían debido a su origen italiano.

Asimismo, los resultados muestran cómo a los alumnos de las tres escuelas les atraía la posibilidad de vivenciar nuevas experiencias físico-deportivas y no sólo practicar los deportes que ya conocían.

Mención aparte merece el calentamiento, ya que este punto también fue señalado en numerosas ocasiones por los alumnos como algo novedoso. En ninguna de las tres escuelas estaban acostumbrados a que se les diera la opción de elegir entre dar vueltas al campo o hacer un juego de persecución como forma de calentar. En cuanto a la preferencia por hacer una actividad u otra, los alumnos de 'Cauces' optaron en la mayoría de las sesiones por los juegos, mientras que en el caso de los alumnos italianos ocurrió lo contrario y prefirieron correr alrededor del campo. En el caso de 'Riverside', hubo división de opiniones ya que algunos alumnos prefirieron correr (normalmente chicos) y otros hacer juegos (normalmente chicas). Por último, cabe señalar que los alumnos consideraron apropiada esta forma de plantear el calentamiento y no se encontraron comentarios negativos al respecto ni en los diarios de clase ni en las entrevistas.

5.4.2.2 Variación en los contenidos

El hecho de que en cada sesión se planteara una actividad deportiva diferente fue señalado por muchos participantes como una diferencia importante en comparación con experiencias previas en otras clases de Educación Física. Cuando se les preguntó si preferían cambiar de actividad o realizar la misma durante un mayor periodo de tiempo, la gran mayoría de los participantes contestaron que preferían cambiar. Esta elección se debía, según comentaron en la entrevista, a que así no se aburrían y podían conocer nuevos deportes y hacer actividades diferentes. Otros alumnos señalaron que, dado que

a todos no les gustan los mismos deportes, de esta manera podían “ver cuál les gustaba más”.

Entre los pocos alumnos que preferían dedicar más tiempo a cada actividad en lugar de cambiar en cada sesión, sus razones eran que de esta forma se podía “ganar más destreza” o mejorar sus habilidades en un determinado deporte. También hubo otros alumnos cuya opinión dependía del deporte que se hubiese planteado, ya que si éste era de su agrado preferían seguir y si no les gustaba querían cambiar.

5.4.2.3 Papel secundario de los deportes más populares

Como parte de la filosofía de este programa se planteó que los deportes más conocidos y practicados por los alumnos debían tomar un papel secundario. Así se evitaba la reproducción de modelos competitivos y se fomentaba que los alumnos practicasen otros deportes con los que estaban menos familiarizados. Este planteamiento resultó bastante controvertido tanto en ‘Riverside’ como en ‘Cauces’, porque en estas escuelas los alumnos normalmente practicaban los mismos deportes. En concreto, en ‘Riverside’ estaban acostumbrados a jugar al béisbol, fútbol americano y baloncesto, mientras que en ‘Cauces’ el deporte más practicado era el fútbol. También el fútbol era el deporte favorito en ‘Nuova Fontana’, aunque en la intervención realizada en esta escuela no se recogió ningún comentario negativo con respecto a la filosofía planteada por el programa.

Aquellos alumnos a los que no les gustó el planteamiento comentaron que en clase no se dedicaba el tiempo suficiente para jugar a estos deportes o que, cuando se jugaba, no eran “juegos reales” (en relación a las modificaciones reglamentarias y de

material que se hacían en estos deportes para favorecer la participación). Hay que señalar que los que normalmente planteaban este tipo de argumentos eran estudiantes con una elevada habilidad motriz en uno de estos deportes. En la misma línea, en ‘Riverside’ hubo un problema en la sesión de fútbol americano con una alumna que intentó jugar a este deporte y fue ignorada por sus compañeros.

Por otro lado, también se encontraron comentarios positivos en ‘Riverside’ y en ‘Cauces’ con respecto a esta filosofía. Varios alumnos de estas escuelas resaltaron que preferían la manera en la que se desarrollaba este programa ya que cambiaban de actividad en lugar de “estar haciendo siempre los mismos deportes”.

5.4.3 Perfil del profesor

En las entrevistas realizadas a los participantes se recogieron numerosos testimonios acerca de la cercanía del profesor y la buena relación que éste tenía con los alumnos. Muchos estudiantes consideraron que fue más cercano y se preocupó más por ellos que otros profesores de Educación Física que habían tenido previamente.

De manera específica, algunos alumnos de ‘Riverside’ señalaron que durante las clases no “sentían tanta presión” y que la forma que tenía el profesor de dirigirse a ellos era más respetuosa. En ‘Nuova Fontana’, se resaltó el hecho de que el profesor fuese una persona que se implicaba en la clase y no les dejaba simplemente un balón para que jugaran. Además, en esta escuela dos alumnos comentaron que habían experimentado una mayor autonomía y capacidad de decisión en relación con otras experiencias previas. Otro participante remarcó el escaso protagonismo que tenía la competición en esta clase.

Asimismo, en ‘Cauces’ varios alumnos resaltaron que el profesor no les gritaba cuando hacían algo mal, o que si cometían un error les decía “no pasa nada”. El hecho de que no hubiera exámenes también fue señalado de manera positiva por dos alumnos. Por su parte, el tutor de esta escuela insistió durante la entrevista en señalar la buena conexión existente entre el profesor y los alumnos.

En cambio, cerca de la mitad de los participantes de ‘Riverside’ coincidieron en afirmar durante la entrevista que el profesor debería haber sido más estricto durante las clases. Incluso algún alumno llegó a afirmar que se debería haber expulsado del programa a aquellos alumnos más problemáticos. Esta situación se volvió a repetir en ‘Nuova Fontana’, donde cuatro alumnos plantearon aspectos relacionados con la escasa rigidez que, en su opinión mostraba el profesor a la hora de impartir la clase. Por el contrario, en ‘Cauces’ sólo un participante hizo referencia al hecho de que el profesor debería haber sido más estricto con algunos alumnos.

5.4.4 Oportunidad para el liderazgo

Se puede afirmar que para un gran número de participantes ésta fue la primera vez que se responsabilizaban de manera activa de dirigir el calentamiento o una parte de una sesión de Educación Física. Si bien en ‘Nuova Fontana’ ninguno de los alumnos había tenido la oportunidad de experimentar un rol de liderazgo en anteriores clases de Educación Física, en ‘Riverside’ casi la mitad de los estudiantes y en ‘Cauces’ fueron tres.

A la totalidad de los alumnos entrevistados, esta experiencia les pareció interesante y aunque alguno había tenido alguna otra similar en el ámbito extraescolar

(i.e., equipos deportivos) a todos les pareció una buena idea el que se diese la oportunidad de ejercer cierto rol de liderazgo durante las clases de Educación Física. Asimismo, señalaron de forma positiva el respeto que les habían tenido sus compañeros y cómo pudieron vivenciar lo que experimenta el profesor al dar clase, mejorando su empatía hacia el mismo.

5.4.5 Estrategias de reflexión

En los resultados aparecieron dos subtemas en relación a las estrategias de reflexión utilizadas durante cada intervención: (a) los diarios de clase escritos por los alumnos al final de cada sesión, y (b) los colores que utilizaron para autoevaluarse.

5.4.5.1 *Diarios*

La oportunidad de escribir en los diarios al final de cada sesión fue señalada por la mayoría de los participantes como una estrategia muy positiva. Además, para la gran mayoría de ellos, ésta había sido la primera vez que hacían algo similar y destacaron la novedad y utilidad de los diarios. Según sus palabras, los diarios les permitían, por un lado, expresar sus ideas y opiniones con respecto a la marcha del programa y por otro, dedicar un momento para reflexionar acerca de cómo había sido su actitud y comportamiento durante la clase. Y por estas razones, señalaron que se trataba también de una herramienta muy útil para el profesor. De hecho, éste escribía comentarios en los márgenes de los diarios como forma de mantener el contacto con los participantes y mostrar su interés por lo que escribían. Estos comentarios también fueron resaltados por algunos alumnos de manera positiva. Asimismo, uno de los participantes en ‘Cauces’ comentó que escribir los diarios le permitía recuperar la calma y estar más tranquilo.

Mención aparte merecen los diarios dirigidos a los alumnos que no participaban en el programa de forma regular. Esta situación sólo se dio en ‘Nuova Fontana’ y también resultó muy positiva ya que, como señalaba alguno de estos alumnos, el escribir en los diarios era una manera de poder participar.

En cuanto a los comentarios negativos, las opiniones de los participantes fueron diferentes en función de la escuela. En ‘Riverside’ algunos estudiantes consideraron que los diarios no les gustaban porque eran “aburridos”. En ‘Nuova Fontana’ un alumno señaló que eran siempre las mismas preguntas y otro que a veces no le apetecía escribir porque estaba cansado. Este mismo problema lo planteó un estudiante de ‘Cauces’, para quien la solución estaba en escribirlos al inicio y no al final de la sesión. Otro alumno español planteó que no le veía utilidad a los diarios y que por eso no los escribía mucho. Efectivamente, en todas las escuelas se pudo encontrar un reducido grupo de alumnos a los que no les gustaban los diarios y no dedicaban el tiempo suficiente para rellenarlos.

5.4.5.2 Colores

La autoevaluación que tenían que realizar los alumnos por medio de colores al final de cada sesión también fue resaltada por la mayoría de ellos como una iniciativa muy positiva y novedosa, ya que ninguno la había realizado con anterioridad. También expresaron que les parecía una manera “divertida” de que tanto el profesor como los alumnos tuvieran una mejor percepción del progreso de cada participante a lo largo del programa. Sin embargo, en las tres escuelas se recogieron algunos casos de alumnos que no entendieron bien el significado de los colores y en vez de relacionarlos con aspectos actitudinales los asociaron a estados de ánimo o al nivel de diversión que habían tenido en la sesión.

En cuanto a los comentarios negativos, hubo dos participantes en ‘Cauces’ a los que no les gustaron los colores por considerarlo algo infantil y “para niños”. En cambio, también se recogieron testimonios de alumnos que indicaban que podría ser interesante utilizar esta estrategia para otras asignaturas además de para Educación Física.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación ha sido valorar el impacto de un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en alumnos socialmente desfavorecidos de educación secundaria de tres escuelas situadas en tres países diferentes (i.e., España, Italia y Estados Unidos). Las preguntas que han dirigido esta investigación han sido:

1. ¿Qué impacto a corto plazo (i.e., durante las 10 semanas de intervención) ha tenido el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?
2. ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad: respeto, participación, esfuerzo, autonomía personal, ayuda a los demás y liderazgo?
3. ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?
4. ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?

A continuación se plantea la discusión de los resultados obtenidos en función de cada una de estas preguntas.

6.1 Impacto a corto plazo

Partiendo del análisis de las notas de campo del profesor, los diarios y cuestionarios de los alumnos, y las entrevistas finales, el impacto a corto plazo que ha tenido este programa en las actitudes de los participantes ha sido mayoritariamente positivo. Un gran número de estudiantes de las tres escuelas comentaron que lo más importante que habían aprendido estaba relacionado con aspectos como el respeto, la participación, el trabajo en equipo, la colaboración, un mayor conocimiento de sus compañeros, la ayuda a los demás y la confianza; siendo el respeto y la participación los más señalados. Por el contrario, sólo algunos participantes mencionaron mejoras en aspectos físicos o motrices, aún cuando estos aspectos serían los principales a desarrollar dentro de una clase de Educación Física. De esta forma, los resultados obtenidos en los tres escenarios confirman que los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad no tienen como único objetivo el desarrollo de las capacidades físicas. Asimismo, como Hellison (2003b) y sus colaboradores (Hellison et al., 2000) señalan, el propósito principal de este tipo de programas es desarrollar la responsabilidad personal y social de los participantes. No obstante, tal y como exponen Hastie y Buchanan (2000), a través del Modelo de Responsabilidad también se pueden desarrollar aspectos físico-técnico-tácticos y no sólo ético-morales.

De acuerdo con el estudio múltiple de casos, también se registraron algunas mejoras en las actitudes de aquellos participantes que mostraban un comportamiento más negativo durante el programa (i.e., mala actitud, escasa motivación para participar en las actividades propuestas o falta de respeto). Estas mejoras se produjeron principalmente en estudiantes de 'Riverside' y 'Cauces', mientras que en la escuela

italiana la situación fue diferente debido, en gran parte, a la falta de asistencia de estos alumnos. De esta forma, el hecho de compartir un mismo idioma con el profesor no parece ser un factor condicionante de éxito con este tipo de alumnado. Normalmente, los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad se han implementado con poblaciones desfavorecidas (también conocidas como “en riesgo”) con una baja motivación hacia el entorno educativo y con un alto índice de fracaso escolar (Compagnone, 1995; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Jiménez Martín y Durán, 2005; Kallusky, 1996; Martinek y Ruiz Pérez, 2005; Martinek et al., 2001; Ruiz Pérez et al., 2006). La presente investigación confirma la eficacia del Modelo de Responsabilidad en el desarrollo de actitudes más responsables (principalmente aspectos relacionados con el respeto y la participación) en aquellos estudiantes que tienen peor comportamiento, incluso en un corto periodo de tiempo como son 10 semanas. A este respecto, es importante señalar que una de las razones del cambio de actitud está relacionada directamente con la asistencia al programa ya que los participantes en los cuales se produjeron cambios positivos significativos asistieron con mayor regularidad al programa que aquellos que mantuvieron una actitud negativa.

Otro de los impactos a corto plazo fue la mejora de la relación entre los alumnos de diferentes nacionalidades que participaron en ‘Nuova Fontana’ y en ‘Cauces’. En ‘Riverside’ todos eran de origen latinoamericano por lo que no se registró ningún impacto en este sentido. Las investigaciones que se han realizado con el Modelo de Responsabilidad tampoco muestran resultados al respecto ya que los participantes en estos programas físico-deportivos han sido principalmente latinoamericanos (Cutforth, 1997, 2000; Kallusky, 2000a; Lifka, 1990), afroamericanos (Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001), o no se detallaban aspectos raciales.

En cualquier caso, los resultados que se han obtenido en este estudio muestran que el programa favoreció la relación entre compañeros de diferentes nacionalidades, posibilitando que interaccionasen en un entorno, como es el deportivo, donde las diferencias culturales e incluso idiomáticas se ven reducidas, ya que el deporte es un ‘lenguaje universal’ que todos ellos conocen y en el que la mayoría de los jóvenes quiere participar (Rato y Ley, 2006). Asimismo, hubo dos casos (uno en ‘Nuova Fontana’ y otro en ‘Cauces’) que mostraron cómo alumnos inmigrantes que tenían muy buenas capacidades deportivas fueron acogidos excelentemente por el resto de compañeros y desempeñaron roles de liderazgo a la hora de dirigir una sesión.

Sin embargo, este estudio ha mostrado que a veces esta integración no resulta fácil debido a que el grupo que se encuentra en minoría tiende a agruparse buscando seguridad, independientemente de que los miembros de ese grupo estén o no en su país de origen (e.g., los italianos se tendían a agrupar en ‘Nuova Fontana’ y los extranjeros en ‘Cauces’). Aspectos como la interculturalidad y la integración deberían ser objeto de mayor estudio por parte de las investigaciones que desarrollen programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad ya que existe una literatura limitada al respecto.

Por último, destacar que hubo otro impacto a corto plazo en cada una de las tres escuelas en donde se desarrolló esta investigación. Tanto en ‘Riverside’ como en ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’ no existía ningún programa específico de Educación Física, limitándose simplemente a jugar partidos de fútbol y baloncesto de forma esporádica. De esta forma, la participación en el programa posibilitó que los alumnos de estas escuelas tuvieran la oportunidad de realizar nuevas actividades deportivas de manera

reglada. Además, como se recoge en sus testimonios, les ayudó a conocerse más entre ellos y romper el ritmo normal de clases, permitiéndoles hacer algo diferente fuera del aula. La literatura muestra cómo la mayoría de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad se han realizado en el ámbito extraescolar (Cummings, 1998; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; Galvan, 2004; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Kahne et al., 2001; Martinek et al., 2001; Schilling, 2001); mientras que se ha prestado poca atención a la posibilidad de desarrollar este tipo de programas en horario escolar (Compagnone, 1995; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Kallusky, 2000a). Esta investigación ha confirmado que es posible obtener resultados positivos a través de la realización de sesiones de Educación Física basadas en el Modelo de Responsabilidad y que, asimismo, sería necesario ampliar el campo de estudio de las investigaciones desarrolladas dentro del ámbito escolar.

6.2 Procesos experimentados por los participantes

El estudio múltiple de casos muestra que en relación a cada uno de los Niveles de Responsabilidad los participantes experimentaron procesos desiguales. A continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos:

6.2.1 Nivel I – Respeto

Los resultados que tienen que ver con el primero de los Niveles de Responsabilidad fueron muy positivos, sobre todo en lo que se refiere al respeto hacia la figura del profesor, lo cual concuerda con estudios previos como los de Galvan (2000), Kallusky (2000a), Lifka (1990), Schilling (2001); y Williamson y Georgiadis (1992).

Sin embargo, en contraste con dichos estudios, el respeto entre compañeros no fue un objetivo alcanzado plenamente en todas las intervenciones. Si bien en 'Riverside' sí que se logró un buen nivel de respeto entre los alumnos, en 'Nuova Fontana' y 'Cauces' la actitud de algunos participantes no fue del todo correcta. No obstante, hay indicios que revelan que si la intervención hubiese durado más tiempo se hubieran podido alcanzar mejores resultados, ya que en las últimas semanas del programa se recogieron comentarios que indicaban una mejoría en los alumnos con respecto a esta actitud.

En relación a la norma de utilizar ropa deportiva, en esta investigación los participantes de 'Riverside' y de 'Nuova Fontana' no respetaron su cumplimiento. Ello se debió tanto a la falta de vestuarios en el caso norteamericano, como a la posición flexible del profesor quien se decantó por dar prioridad a la participación en vez de respetar de manera estricta esta regla y permitió participar a los alumnos aunque acudiesen vestidos en ropa de calle. Esta actitud puede ser considerada como controvertida ya que, en un contexto en donde se han de cumplir las normas, tal vez no sea positivo tolerar que algunas se puedan incumplir. No obstante, tal y como expone Kallusky (2000a), se ha de tener en cuenta que un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad, además de mejorar las habilidades físicas, trata de fomentar el desarrollo de valores personales y sociales en los estudiantes. Por ello, no debería haber ningún alumno al que no se le permitiese participar por el hecho de llevar ropa de calle. Entre los diferentes estudios que se han realizado en un contexto escolar, sólo el realizado por Kallusky (2000a) trata este aspecto. El mismo consideraba que el cambiarse de ropa no era un requisito obligatorio para participar en su programa. No obstante, Kallusky obtuvo mejores resultados que el presente estudio tal y como él mismo explica: "En la sexta semana, dos terceras partes de los estudiantes se han

cambiado de ropa al menos una vez. Para muchos de ellos ésta ha sido la primera vez en todo el año” (Kallusky, 2000a, p. 98). En el caso español, el respeto por esta norma se vio influenciado en gran medida por aspectos culturales pues muchos de los alumnos de ‘Cauces’ iban a la escuela vestidos normalmente con ropa deportiva.

Donde sí tuvo un mayor éxito este programa fue en el cambio de actitud en cuanto al respeto a la norma de no fumar y no utilizar aparatos electrónicos durante la clase. Concretamente, sólo hubo problemas con el tabaco en ‘Nuova Fontana’, donde se consiguió que los alumnos que fumaban dejaran de hacerlo durante el horario de clase. En cuanto a los aparatos electrónicos (i.e., teléfono móvil y reproductores de música), fue en ‘Riverside’ donde surgieron más problemas, pero la situación fue mejorando progresivamente hasta que los alumnos que utilizaban este tipo de aparatos dejaron de hacerlo. Este estudio muestra cómo no es posible generalizar las conductas negativas que tienen este tipo de adolescentes puesto que dependen, en gran medida, del entorno social y cultural en el que se encuentren. Sin embargo, es posible afirmar que lo que ocurra en la sociedad norteamericana puede servir como referencia para otros países occidentales como son España o Italia. De esta manera, los problemas surgidos durante la intervención con los alumnos de este país, en cuanto a la utilización de aparatos electrónicos, hacen prever que situaciones similares se puedan producir (si no lo están haciendo ya) en otros contextos educativos como el español o el italiano.

El respeto por el material fue uno de los grandes logros de este programa. En las tres intervenciones se consiguió un mayor compromiso y responsabilidad por parte de los alumnos en el uso del material deportivo. Resulta llamativo que los alumnos italianos y españoles se mostraban irrespetuosos con el material golpeando con el pie

cualquier tipo de balón, mientras que en 'Riverside' lo rompían o lo acababan perdiendo. Esta situación podría deberse a que en el entorno europeo están más familiarizados con el fútbol, mientras que los chicos norteamericanos (que practican principalmente baloncesto, béisbol o fútbol americano) no están acostumbrados a realizar este gesto motriz. Es de destacar que tanto en 'Nuova Fontana' como al final de la intervención en 'Cauces' no fuera necesario nombrar ningún encargado de material. En estas escuelas fueron los estudiantes los que, de forma espontánea, acabaron ejerciendo tal función. Este hecho demuestra que es posible responsabilizar a los propios alumnos del material que utilizan sin que sea necesario emplear ningún tipo de motivación extrínseca al respecto.

6.2.2 Nivel II – Participación y esfuerzo

Los resultados de esta investigación en relación al Nivel II del Modelo de Responsabilidad fueron positivos y acordes con los obtenidos por los estudios de Compagnone (1995), Lifka (1990), Schilling (2001). Todas estas investigaciones confirman que a través de un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad se pueden mejorar aspectos como la participación y el esfuerzo.

El nivel de participación de los alumnos en el programa ha estado condicionado por aspectos como las instalaciones utilizadas y la obligatoriedad de realizar Educación Física en la escuela. Por ejemplo, en 'Riverside', la carencia de instalaciones a cubierto dificultó la realización de ejercicio físico ya que los días de lluvia o de calor extremo no se pueden llevar a cabo este tipo de actividades al aire libre. Este asunto no ha sido discutido previamente en la literatura porque todos los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad que se han realizado en un entorno escolar

han contado con gimnasios cubiertos o no se han especificado las instalaciones utilizadas (Compagnone, 1995; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Kallusky, 2000a).

En lo que respecta a la obligatoriedad de realizar Educación Física en la escuela, el estudio múltiple de casos muestra que en aquellos escenarios donde era necesario aprobar la asignatura para poder obtener el título de graduado (como en 'Riverside') la participación fue mayor que en aquellas escuelas en las que se realizaba actividad deportiva sin que formara parte del currículum. Éste fue el caso de 'Nuova Fontana', donde un grupo numeroso de alumnos no participó en el programa de manera regular por razones como: la no obligatoriedad, la excusa de no llevar ropa adecuada o la falta de motivación hacia la práctica deportiva. Además, hay que tener en cuenta que el entorno semirural en el que se encontraba ubicada la escuela italiana conllevaba que algunos de sus alumnos tuvieran que recorrer hasta 100 kilómetros diarios en autobús para asistir al colegio, lo que implicaba tener que madrugar mucho, y a la hora de la clase estaban ya muy cansados pudiendo mermar su motivación.

Por otro lado, el estudio múltiple de casos indica que al principio de la intervención en 'Riverside' el nivel de participación se vio negativamente afectado cuando en alguno de los ejercicios los estudiantes tenían que tocarse entre ellos. El problema surgió entre algunos chicos que rechazaban de manera frontal que otro compañero del mismo sexo les tocara. Sin embargo, las chicas de esta escuela no

experimentaron tal problemática, situación que hace pensar que ellas estaban más acostumbradas al contacto físico que sus compañeros⁸⁸.

También surgieron dificultades en cuanto al contacto físico entre el profesor y los alumnos, aunque esta situación mejoró a medida que avanzó el programa. Hay que señalar que este hecho sólo se dio en la escuela norteamericana, hecho que hace pensar que el rechazo por el contacto físico puede ser un aspecto relacionado con la cultura propia de este país. No ha sido encontrada en la literatura ninguna referencia acerca de cómo un programa de estas características puede disminuir esa reticencia tanto al contacto entre los participantes como con el profesor.

6.2.3 Nivel III – Autonomía personal

La autonomía personal mejoró a lo largo de las tres intervenciones ya que aumentó significativamente el tiempo que los participantes fueron capaces de trabajar por ellos mismos sin la supervisión directa del profesor. En 'Riverside' este tiempo pasó de 7 a 35 minutos, en 'Nuova Fontana' de 10 a 25 minutos y en 'Cauces' de 10 a 30 minutos. Resultados similares se pueden encontrar en los trabajos de Georgiadis (1990), Lifka (1990), y Williamson y Georgiadis (1992). Además, en el caso italiano, los participantes se responsabilizaron de manera autónoma de desarrollar el calentamiento.

⁸⁸ Es importante señalar que los aspectos de género sólo han podido ser analizados en la escuela norteamericana ya que en 'Nuova Fontana' y 'Cauces' no había ninguna alumna matriculada en el momento de realizar la intervención.

Sin embargo, en la presente investigación, la mejora de la autonomía se relacionaba directamente con la variedad de actividades propuestas, por lo que no puede ser comparado con aquellos estudios que se han focalizado únicamente en un solo deporte (Georgiadis, 1990; Williamson y Georgiadis, 1992).

6.2.4 Nivel IV – Ayuda a los demás y liderazgo

Los resultados relacionados con los últimos niveles del Modelo de Responsabilidad no fueron, de manera general, muy positivos en relación a aspectos como la cooperación, ayuda a los demás y liderazgo. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Compagnone (1995), Galvan (2000), y Williamson y Georgiadis (1992), donde los participantes mejoraron su capacidad de ayuda a los demás. No obstante, en el presente estudio sí que se recogen testimonios de algunos participantes de las tres escuelas que reconocen haber aprendido a jugar en equipo con sus compañeros gracias a la participación en el programa, aspecto coincidente con los resultados obtenidos por Georgiadis (1990).

El estudio múltiple de casos refleja cómo la “colaboración” fue lo más importante que había aprendido cuatro participantes de ‘Nuova Fontana’ durante este programa. Además, en la escuela norteamericana y en la italiana, algunos de los alumnos señalaron que habían ayudado al profesor con el tema del idioma. El hecho de que un investigador de diferente nacionalidad realice una investigación basada en el Modelo de Responsabilidad fuera de su propio contexto cultural sólo ha sido realizado por Georgiadis. Este autor, exjugador profesional de baloncesto de origen griego, trabajó en Chicago con Hellison en sus programas deportivos y realizó varios trabajos de investigación al respecto (Georgiadis, 1990, 1992; Hellison y Georgiadis, 1992a;

Hellison y Georgiadis, 1992b; Williamson y Georgiadis, 1992). Sin embargo, en estos trabajos no aparece reflejado ningún tema relacionado con aspectos lingüísticos.

En la presente investigación se ha expuesto que aunque el investigador pudiera tener un mejor acceso a los participantes durante la intervención en España por razones de idioma⁸⁹, el hecho de que el profesor no tuviera un elevado nivel de inglés o italiano favoreció que algunos alumnos de ‘Riverside’ y ‘Nuova Fontana’ que hablaban español pudieran ayudarle en algunas explicaciones; permitiéndoles además hablar con el profesor en su lengua materna, circunstancia a la que no estaban acostumbrados y que facilitó un mayor acercamiento e interrelación de estos alumnos con el docente. Del mismo modo, se ha de tener en cuenta que, al ser inmigrantes, se encontraban en algunos casos en un segundo plano dentro de la clase por lo que la oportunidad de compartir algo tan esencial con el profesor como es el idioma, pudo ayudar a su progresión en aspectos de participación y liderazgo.

Por otro lado, este estudio muestra que el haber actuado como líder supuso una experiencia muy positiva para todos aquellos alumnos que experimentaron este rol durante el programa. El estudio múltiple de casos refleja que no todos los participantes que ejercieron este rol de liderazgo supieron desarrollarlo con responsabilidad. Esto confirma el punto de vista de Hellison (2003b), que insiste en la importancia de ofrecer oportunidades a los jóvenes para que desarrollen su capacidad de liderazgo a través de

⁸⁹ Hay que recordar que además, durante la intervención en ‘Cauces’, el profesor utilizaba el inglés para escribir en los diarios y entrevistar a uno de los alumnos que era de origen filipino y tenía problemas con el español.

su participación en programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad. A este respecto, aquellos programas que han utilizado a alumnos más mayores para realizar tareas como ayudantes del profesor⁹⁰ (Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999), o como mentores (Martinek et al., 2001), han obtenido mejores resultados que la presente investigación en aspectos concernientes al liderazgo.

6.3 Impacto en las actitudes de los participantes fuera del gimnasio (Nivel V)

Aunque numerosos programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad han mostrado mejoras en el autocontrol, motivación y autoestima de sus participantes tanto en la escuela como en casa (Cummings, 1998; Cutforth, 1997; DeBusk y Hellison, 1989; Georgiadis, 1990; Kallusky, 1991; Lifka, 1990; Martinek et al., 2001), la presente investigación no ha encontrado ningún cambio significativo en las actitudes de los participantes fuera del gimnasio. Tal y como quedó confirmado en el trabajo de Jiménez (2000), el Nivel V del Modelo de Responsabilidad es el más difícil de alcanzar.

Cabe destacar que en las escuelas de ‘Cauces’ y ‘Nuova Fontana’, los tutores y numerosos estudiantes señalaron que gracias a este programa había mejorado la relación entre los alumnos cuando se encontraban en los recreos o en otras clases. Sin embargo, estos resultados no pueden ser generalizados a todas las escuelas porque en ‘Riverside’ no se registraron comentarios al respecto. El hecho de que la intervención en la escuela

⁹⁰ En inglés: *apprentice teaching*.

norteamericana se realizara durante el último trimestre de curso hace suponer que los alumnos ya se conocían entre ellos.

Por otro lado, sólo algunos estudiantes de cada una de las tres escuelas afirmaron haber tenido un cambio positivo en su actitud en otras clases o haber mejorado su participación en actividades deportivas fuera de la escuela como consecuencia de su participación en este programa.

Hay que señalar que la corta duración del programa (10 semanas) ha dificultado el consolidar los niveles superiores del Modelo de Responsabilidad, en consecuencia con otros estudios de la misma duración (Galvan, 2000; Kallusky, 2000a). A este respecto, aquellos programas que involucran a sus participantes durante un mayor periodo de tiempo obtienen mejores resultados (Cutforth, 1997, 2000).

6.4 Diferencias percibidas por los participantes en comparación con experiencias previas en otras clases de Educación Física

Aunque algunos participantes no encontraron ninguna diferencia entre este programa y experiencias previas en otras clases de Educación Física, la gran mayoría percibió varios contrastes, principalmente relacionados con: aspectos estructurales, contenidos, perfil del profesor, oportunidades para el liderazgo y estrategias de reflexión. A continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos:

6.4.1 Aspectos estructurales

Uno de los aspectos señalado por varios participantes, principalmente en 'Riverside', fue el hecho de que en este programa los grupos constaran de un máximo

de 20 personas (incluso en ‘Cauces’ este número llegó a ser menor), con lo que se favorecía que los estudiantes entendieran mejor la lección y tuvieran más posibilidades de interactuar entre ellos. Así se confirma lo planteado por Hellison (2000b) en cuanto a que un criterio clave para el éxito de los programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad es mantener un número reducido de participantes. Las clases de Educación Física tampoco deberían exceder este número de alumnos ya que, cuando son clases muy numerosas, el profesor tiende a estar más centrado en aspectos organizativos y de control, perdiendo oportunidades para acercarse más a los alumnos y para que ellos puedan relacionarse mejor unos con otros. Tal y como señala Dill: “Enseñamos a individuos, no a clases” (en Hellison, 2003b, p. 98).

Otro de los aspectos que surgieron en el estudio múltiple de casos fue la oportunidad de participar en el programa junto con otros compañeros de clases diferentes, situación que se produjo en la escuela de ‘Nuova Fontana’. Este hecho fue destacado muy positivamente tanto por los alumnos como por los tutores de esta escuela, ya que se favoreció que pudieran interactuar con compañeros de diferentes clases. En base a esta experiencia, puede resultar interesante utilizar el potencial de la asignatura de Educación Física para favorecer las relaciones entre los alumnos de una misma escuela pues, en la práctica, suele impartirse por clases y dicha interacción se ve limitada al tiempo libre que tienen en los recreos.

6.4.2 Contenido del programa

Como señalaron numerosos participantes, una de las principales diferencias en comparación con otras clases de Educación Física fue la utilización de una actividad diferente en cada sesión. Normalmente, los programas físico-deportivos basados en el

Modelo de Responsabilidad se centran en un único deporte (Cutforth y Puckett, 1999; Georgiadis, 1990; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Schilling, 2001; Williamson y Georgiadis, 1992), en comparación con otros que utilizan una combinación de diferentes actividades físicas (DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000a; Martinek et al., 2001). La gran mayoría de los alumnos prefirieron practicar varios deportes y actividades físicas en lugar de realizar la misma actividad durante más sesiones seguidas. Hay que recordar que el propósito de este tipo de programas es desarrollar la responsabilidad personal y social de los participantes, por lo que el desarrollo de habilidades físicas queda relegado a un segundo plano. Consecuentemente, se optó por una continua variación en las actividades que contribuyó a aumentar la participación de los alumnos y a crear en ellos un estado de expectación que evitaba la monotonía y el aburrimiento. Sin embargo, se debe asumir que la continua variación en los contenidos provoca que el desarrollo de habilidades físicas específicas en los participantes sea menor.

Una de las claves del éxito del programa ha sido la combinación de los siguientes tipos de contenidos:

- Actividades físicas y deportes novedosos: *frisbee*, *tamburello*, juegos cooperativos, balonmano⁹¹, hockey y juegos con cuerdas.

⁹¹ El balonmano, tal y como se conoce en la cultura europea, no tiene tradición en los Estados Unidos. De hecho, con el nombre de *handball* entienden en este país al juego de ‘pelota mano’ o ‘frontón’. Se debe añadir la acepción *team handball* para que comprendan la idea de balonmano como deporte de equipo.

- Deportes más populares entre los alumnos: fútbol en ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’; baloncesto, béisbol, y fútbol americano en ‘Riverside’.
- Variantes y modificaciones reglamentarias en deportes conocidos: *kick-ball* como variante del béisbol, *flag football* como variante del fútbol americano, inclusión de normas como que todos tienen que tocar la pelota antes de conseguir canasta/gol, utilizar bates y pelotas más grandes, etc.

De esta forma, se ha comprobado cómo la utilización de actividades innovadoras resulta un recurso muy positivo a la hora de elaborar los contenidos de una clase de Educación Física, pues a los alumnos, aparte de jugar a lo que ya conocen, les atrae participar en nuevas experiencias como las desarrolladas en este programa. El estudio múltiple de casos ha mostrado cómo la novedad de estos deportes depende del contexto en el que se juegue (e.g., aunque el *kick-ball* pueda resultar novedoso en Italia y España, al tratarse de una variación del béisbol, no resultó sorprendente para los alumnos norteamericanos, que ya lo conocían). Uno de los deportes que destacó por su novedad en las tres intervenciones fue el balonmano que, si bien era conocido por muchos, nunca lo habían practicado antes. Caso contrario fue el del *tamburello*, un deporte casi desconocido para la mayoría de los alumnos y que resultó muy positivo para la filosofía de este programa por varias razones:

1. Todos los estudiantes parten con un nivel técnico muy similar ya que son todos principiantes. Además, dadas las grandes dimensiones del *tamburello*, no resulta excesivamente difícil ni complicado jugar con él.

De esta forma se evitan las grandes diferencias de habilidad que existen entre los alumnos cuando se juega a otros deportes más conocidos.

2. Los participantes no reproducen modelos competitivos porque no los conocen. Así, se centran más en aspectos recreativos y de reto personal, como por ejemplo contar cuántos toques pueden hacer sin que se caiga la pelota para tratar de batir su propia marca.
3. Si se realiza una competición, el desconocimiento de las reglas de juego permite modificarlas para favorecer la participación de todos, evitando que alguno de los alumnos se pueda quejar por tales cambios.

La manera de realizar el calentamiento también resultó novedosa para los participantes. Aunque no todos eligieron los juegos como forma de calentar, hay que señalar que la totalidad de los alumnos comentó como algo positivo el tener la posibilidad de elegir entre diferentes opciones para hacer el calentamiento. Fueron los alumnos españoles y las alumnas norteamericanas los que optaron, en mayor medida, por realizar los juegos en vez de correr. Esta circunstancia resulta llamativa y puede estar relacionada con aspectos culturales de los contextos en donde se llevaron a cabo las intervenciones. Si el objetivo al inicio de una clase de Educación Física es activar a los alumnos, aumentar su frecuencia cardíaca y prepararles física y actitudinalmente para lo que va a venir después, se puede alcanzar de muy diversas formas y no, como viene siendo habitual, dando simplemente unas vueltas al campo. Esta investigación ha comprobado que a través de unos juegos sencillos de persecución y ejercicios similares se pueden conseguir los objetivos que se plantean en el calentamiento, y además se promueven actividades en las que la interacción entre los alumnos es mayor que corriendo alrededor del gimnasio.

Es necesario señalar también que en algunas ocasiones, como ocurrió en 'Riverside', la elección de deportes más conocidos y practicados por los alumnos tuvo un efecto contraproducente a la hora de fomentar valores como el respeto, la participación y la cooperación. Por un lado, estos deportes motivan en mayor medida a aquellos estudiantes que tienen mejor habilidad motriz; por otro, estos alumnos no suelen estar de acuerdo en aspectos como: cambiar las normas, jugar de manera equitativa con las chicas o pasar el balón a los compañeros con menos capacidades⁹². Esta investigación confirma lo apuntado por Coakley (2005), pues cuando los estudiantes practicaban deportes tan populares como el fútbol en Italia y España, o el baloncesto en los Estados Unidos, tendían a reproducir actitudes y comportamientos que provienen del modelo profesional. La opinión de Hellison (2003b) también coincide con este planteamiento: "El principal problema es la influencia del modelo deportivo profesional que poco a poco ha ido descendiendo hasta llegar a los programas para niños" (p. 148). El modelo profesional está habitualmente más focalizado en aspectos relacionados con la competitividad [entendida como "ganar a toda costa" (Eitzen, 2005a, p. 166)], la discriminación de género (Duncan, 1993) o el beneficio económico (Eitzen, 2005b), en lugar de centrarse más en aspectos educativos. Sin embargo, tal y como señala Schilling (2001), es importante encontrar un equilibrio entre los deportes

⁹² Hay destacar la expresión *juegos reales* empleada por uno de los chicos de 'Riverside' en relación a aquellas actividades en las que no se modifican las normas y tienen un mayor carácter competitivo. Este alumno, con un elevado nivel motriz, realizó un comentario en el que demandaba realizar más contenidos de este tipo ya que, según sus palabras: "Difícilmente jugamos a *juegos reales*, sólo practicamos...".

más practicados y actividades físicas novedosas ya que parece ser la manera más eficaz de motivar a los estudiantes a que participen.

6.4.3 Perfil del profesor

En relación a la forma de enseñar, los resultados muestran que un gran número de participantes afirmaron que el profesor de este programa fue más cercano y mostraba más interés y preocupación por ellos que otros profesores de Educación Física que habían tenido previamente. Como han señalado numerosos autores, el hecho de que el profesor presente estas características es uno de los factores claves para que un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad, como el que aquí se ha presentado, pueda tener éxito (Escartí et al., 2005; Hellison, 1995, 2003b; Ruiz Pérez et al., 2006). Además, esta forma de enseñar se fundamenta en un aspecto esencial dentro de la filosofía de este tipo de programas: dar más oportunidades a aquellos estudiantes que más lo necesitan (McLaughlin, Irby y Langman, 1994).

Se debe considerar que los estudiantes que asisten a las llamadas ‘Escuelas de segunda oportunidad’ como ‘Riverside’, ‘Nuova Fontana’ y ‘Cauces’, han sido expulsados o transferidos a estas escuelas debido a que en sus centros de origen no han sido capaces de satisfacer las necesidades que plantea este tipo de alumnado. Tal y como señala Kallusky (2000a), ésta es una de las principales razones por la que a estos jóvenes se les puede considerar como socialmente desfavorecidos. Por consiguiente, si estos estudiantes son expulsados de nuevo o no asisten a estas escuelas, sus opciones se reducen a malgastar el tiempo en casa o a deambular por las calles durante el horario escolar puesto que muchos de ellos todavía no tienen la edad legal para buscar trabajo.

En vista de estas circunstancias, Arum y Beattie (2000) plantean la necesidad de considerar estos dos aspectos:

- a) Es necesario que los sistemas educativos, indistintamente del país, promuevan la creación de entornos positivos donde los estudiantes puedan experimentar situaciones de éxito durante un cierto periodo de tiempo.
- b) Es necesario dotar a los estudiantes de más oportunidades ya que para muchos de ellos las 'Escuelas de segunda oportunidad' son la última posibilidad que tienen de estar en contacto con un contexto educativo.

A la hora de elaborar este programa, se ha tenido en cuenta que los alumnos que participaron en él provenían de experiencias previas en donde se seguían planteamientos educativos generalistas que no estaban adaptados a sus verdaderas necesidades. Por ello, se buscó desarrollar un programa con unos planteamientos metodológicos diferentes porque, como plantean Muzás y colaboradores (1995), “no se puede pretender conseguir unos resultados distintos con unos planteamientos similares a los anteriores” (p. 171).

En el estudio múltiple de casos se observa que gran cantidad de participantes coinciden en señalar que el profesor debería haber sido más estricto durante las clases (principalmente en 'Riverside'). Estos comentarios pueden resultar llamativos teniendo en cuenta que provienen de jóvenes a los que seguramente, al estar acostumbrados a otro tipo de trato con el profesorado, les sorprendía una actitud más cercana. De hecho, en alguna de sus reflexiones se entremezcla la crítica con el agradecimiento. Por esta razón, y conforme a la filosofía del programa, cuando al profesor se le planteaba la posibilidad de expulsar a un alumno por su mal comportamiento, al final escogía la opción de darle una nueva oportunidad, siempre y cuando se tratase de situaciones de

falta de motivación hacia la actividad deportiva o de respeto a ciertas normas, pero no se toleraron faltas de respeto entre compañeros o hacia el docente.

El profesor era consciente de que la actitud de los estudiantes más problemáticos podía afectar a toda la clase, poniendo en riesgo el bienestar de muchos a cambio del de unos pocos. Sin embargo, si los alumnos más conflictivos hubieran dejado el programa, quizás hubieran perdido su última oportunidad de experimentar la actividad física y el deporte desde una perspectiva diferente, y lo que es más importante, hubieran perdido la oportunidad de trabajar en aspectos relacionados con su responsabilidad personal y social en los que estaban necesitados.

No obstante, este estudio también ha mostrado cómo el rendimiento del resto de los alumnos y el clima de confianza en clase mejoraron cuando los elementos más conflictivos no tomaban parte de la actividad. Es necesario reflexionar hasta qué punto se ha de llegar a la hora de tolerar ciertas actitudes, ya que no hay que olvidar que si se permite que estos alumnos sigan participando también se está perjudicando a aquellos que tienen más interés y que también están viviendo una situación escolar y personal similar y sin embargo han optado por adoptar una actitud diferente y más positiva. Sirva a modo de ejemplo la norma de no utilizar aparatos electrónicos durante la clase. En lugar de prohibirlos radicalmente o quitárselos de las manos tan pronto como aparezcan, parece más oportuno recordar a los alumnos cómo deben utilizar este tipo de aparatos de la manera más apropiada. Si al final del programa, tal y como ocurrió en 'Riverside', dejan de utilizar el teléfono móvil o el reproductor de música aunque lo tengan en el bolsillo, se habrá conseguido mucho más que simplemente habiéndoselo quitado. Si se les proponen actividades innovadoras que les motiven a participar y se les trata de

involucrar en clase con más responsabilidades, se puede conseguir que se olviden de los aparatos y aprendan a utilizarlos en un momento más adecuado. Parker (2000) resume todo este planteamiento con la siguiente idea: “Los programas que han tenido un mayor éxito con los jóvenes no echan la culpa a los jóvenes. En lugar de ver su patología, buscan su potencial” (p. 20).

6.4.4 Oportunidad para el liderazgo

Un gran número de participantes no había tenido nunca la oportunidad de haber sido líderes durante una clase de Educación Física. Teniendo en cuenta que se trataba de alumnos de secundaria, se puede afirmar que ésta era su última oportunidad para asumir ese rol dentro de su etapa de educación obligatoria.

Autores como Martinek, Schilling y Hellison (2006) afirman que tener experiencias de liderazgo de calidad son cruciales para un completo desarrollo del individuo. Sin embargo, a muchos adolescentes no se les brinda esta oportunidad (Martinek y Schilling, 2003) ni en las clases de Educación Física ni en otras asignaturas. El Modelo de Responsabilidad, tal y como han mostrado numerosas investigaciones (Compagnone, 1995; Cutforth y Puckett, 1999; Galvan, 2000; Hellison y Wright, 2003; Jiménez, 2000; Williamson y Georgiadis, 1992), es un marco efectivo desde donde promover el desarrollo de estas capacidades.

6.4.5 Estrategias de reflexión

Aunque el estudio múltiple de casos indica que hubo alumnos en las tres escuelas a los que no les gustaron los diarios, a la gran mayoría les pareció una herramienta muy positiva ya que les permitió tanto dar su opinión acerca del programa

como poder reflexionar sobre cómo había sido su actitud durante la clase. El hecho de que los alumnos valorasen de manera tan positiva los diarios es sorprendente teniendo en cuenta las características del alumnado, pues se podía esperar que no les gustase la idea de rellenar una hoja a modo de reflexión al final de cada clase.

Tal y como muestra la literatura, un gran número de programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad ha utilizado los diarios como método de reflexión (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Parker, 1996; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Hellison, 1993; Hellison y Wright, 2003; Kahne et al., 2001; Lifka, 1990). Sin embargo, estos estudios se han limitado a emplearlo como fuente de información para la recogida de datos y no valoraron la idoneidad de esta herramienta en sí misma. No obstante, los trabajos de autores como Graham (1995), y Cutforth y Parker (1996) sí que han señalado lo positivo que resulta este tipo de estrategias dentro de las clases de Educación Física. De esta forma, y dado que una de las claves del Modelo de Responsabilidad es desarrollar la responsabilidad a través de la toma de decisiones, los estudiantes podían, a partir de esta reflexión, aprender de sus errores y tratar de ir mejorando poco a poco en su actitud a medida que avanzaba el programa.

Por otro lado, la utilización de colores resultó ser una estrategia de autoevaluación muy efectiva y bien acogida. Esta forma de autoevaluar la sesión es diferente de la que propone Hellison (2003b, p. 49 y ss.), quien prefiere realizarla por

medio de los pulgares⁹³, ya que le resulta una manera más rápida y dinámica de saber la opinión de los participantes. Aunque hay algunos casos de educadores que han empleado colores en programas físico-deportivos basados en el Modelo de Responsabilidad (ver Hellison, 1995, 2003b), sólo se han utilizado con alumnos de primaria, siendo este programa el primer caso en que se utiliza una técnica de estas características con alumnos de secundaria. Lo que para algunos participantes supuso algo infantil, para la gran mayoría fue una forma divertida de poder autoevaluarse y ver su progresión a lo largo del programa. Asimismo, la técnica de los colores permite al profesor registrar y comprobar de manera más visual la progresión que han tenido los participantes. A diferencia de la utilización de pulgares, con esta técnica los alumnos escogen en una escala con cuatro opciones/colores, por lo que se tienen que posicionar en mayor medida. Si se quiere seguir utilizando la técnica de los pulgares, sería conveniente incluir una cuarta opción (e.g., levantar los pulgares de ambas manos) en señal de que se ha hecho muy bien y de esta forma evitar que los alumnos se sitúen en una cómoda posición intermedia. Según se ha constatado, en los programas en los que se utilizaban los pulgares como método de autoevaluación no se anotaban estas valoraciones, por lo que no era posible llevar un seguimiento de la evolución de la actitud de los estudiantes.

⁹³ Al finalizar la sesión, Hellison realiza a sus alumnos varias preguntas en relación con cada uno de los Niveles de Responsabilidad (e.g., ¿Has controlado tu carácter y tu boca durante la clase de hoy?, ¿cómo ha sido tu esfuerzo en clase?, ¿has ayudado a los demás?, etc.). Los alumnos deben responder mediante sus pulgares de la siguiente manera: si el pulgar indica hacia arriba es que lo ha hecho bien, si indica a un lado es que lo ha hecho regular y si indica hacia abajo es que necesita mejorar.

Por último, hay que señalar que sería conveniente afinar la técnica de los colores pues el estudio múltiple de casos reveló que en las tres escuelas hubo algunos alumnos que no terminaron de entender bien el significado de los colores ya que los relacionaron con estados de ánimo en lugar de hacerlo con aspectos actitudinales.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Este capítulo incluye tres apartados: (a) conclusiones más relevantes de la investigación, (b) recomendaciones para aquellas personas que quieran poner en práctica una experiencia similar, y (c) líneas de investigación para continuar el trabajo iniciado con esta tesis.

7.1 Conclusiones

A continuación se exponen las conclusiones obtenidas a partir de la realización de la presente Tesis Doctoral en relación a cada una de las cuatro preguntas de investigación que han dirigido todo el estudio:

♦ Pregunta 1: ¿Qué impacto a corto plazo (i.e., durante las 10 semanas de intervención) ha tenido el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en los alumnos participantes y en el centro educativo en donde se ha desarrollado?

1. El impacto a corto plazo de un programa de estas características se produce en el plano afectivo más que en el cognitivo o el motriz. Este impacto se manifiesta, principalmente, en mejoras en cuanto al respeto y al nivel de participación e implicación en la tarea.
2. Un problema que puede afectar a las ‘Escuelas de segunda oportunidad’ es la carencia en cuanto al propósito y el diseño de las actividades físico-deportivas. Normalmente asumen a priori la “bondad del deporte” sin

realizar una evaluación que certifique la obtención de tales beneficios, lo que conlleva, en ocasiones, efectos contrarios a los deseados.

3. La Educación Física, por su potencialidad a la hora de favorecer valores personales y sociales, debería formar parte obligatoria del currículum de las 'Escuelas de segunda oportunidad', máxime cuando lo que se busca en ellas es desarrollar individuos responsables y autónomos. Del mismo modo, sería necesario dotarla de los medios adecuados y de una metodología como la que propone el Modelo de Responsabilidad.

♦ Pregunta 2: ¿Qué proceso han experimentado los participantes a lo largo de la intervención en relación a los aspectos claves del Modelo de Responsabilidad: respeto, participación, esfuerzo, autonomía personal, ayuda a los demás y liderazgo?

4. Esta investigación ha reflejado mejoras significativas en cuanto a respeto, participación, autonomía y capacidad de liderazgo en muchos de los participantes, aspectos que responden a los niveles que plantea Hellison en su modelo y que son fundamentales en el desarrollo integral de la persona.
5. Los jóvenes socialmente desfavorecidos de contextos culturales diversos como son el norteamericano, el italiano y el español, presentan características similares en cuanto a la génesis de sus problemática. Por primera vez se ha aplicado un mismo programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en tres países diferentes, y ha resultado efectivo más allá de las diferencias del entorno, consolidando la validez de este modelo como marco metodológico.

♦ Pregunta 3: ¿Qué impacto ha tenido el programa en las actitudes y comportamientos de los participantes cuando éstos se encontraban en otras clases o fuera del entorno educativo?

6. El presente estudio muestra que 10 semanas no es tiempo suficiente para consolidar el nivel superior del Modelo de Responsabilidad, la transferencia. No obstante, empezaron a producirse logros puntuales fuera del gimnasio, lo que induce a pensar que un aumento en el tiempo de intervención permitiría culminar todo el proceso de toma de responsabilidad.

♦ Pregunta 4: ¿Qué diferencias han encontrado los participantes entre el programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad que se ha desarrollado y experiencias previas en otras clases de Educación Física?

7. Es preciso dedicar un tiempo para la reflexión dentro de la clase de Educación Física. Al final de la sesión se produce una ‘vuelta a la calma’, momento que resulta apropiado para profundizar en las actitudes y comportamientos que se han tenido. Esta reflexión no debe ir dirigida sólo a los alumnos sino también al profesor para, de esta forma, mejorar su labor docente.
8. La búsqueda e incorporación de contenidos deportivos innovadores dentro de las clases de Educación Física resulta fundamental si se quiere mejorar la motivación hacia la práctica deportiva, a la vez que es conveniente alejarse de modelos profesionalizados que pueden propiciar

situaciones de discriminación por género o nivel de habilidad motriz, así como la valoración exclusiva del resultado por encima del proceso.

9. La experiencia de liderazgo que ha ofrecido este programa demuestra que hay que fomentar en la escuela contextos donde los estudiantes desarrollen su responsabilidad. Asimismo, se ha confirmado que ofrecer distintas opciones durante la clase permite que los alumnos, al poder escoger, aprendan a hacer un uso responsable de su libertad. Y es indudable que la asignatura de Educación Física es un lugar privilegiado para desempeñar tales fines.

7.2 Recomendaciones

Según plantean Ruiz Pérez y colaboradores (2006), hoy en día la escuela española vive una situación crítica en donde la falta de motivación por parte del alumnado, la elevada cifra de fracaso escolar, el aumento de la violencia física y psicológica en los colegios y el incremento significativo de estudiantes de otras razas y culturas hace necesario el empleo de metodologías pedagógicas innovadoras que se adapten a los nuevos retos educativos que se plantean en la sociedad actual.

Este estudio responde a la necesidad de unir investigación y práctica. En concreto, el trabajo que aquí se presenta no sólo ha tratado de mejorar la calidad de la actividad deportiva que se realizaba en las tres escuelas donde se desarrolló el programa, sino mostrar una experiencia práctica que pueda ser útil para todos aquellos que trabajan dentro del campo educativo. En concreto, tanto para los profesionales del área de la actividad física y del deporte que trabajan con jóvenes socialmente

desfavorecidos como para aquellos que desarrollan su labor profesional con otros colectivos.

Dado que, en su fase práctica, esta investigación fue desarrollada por una sola persona, esta situación puede resultar beneficiosa para aquellos que quieran llevar a cabo una experiencia similar. En la mayoría de los estudios revisados con características similares a éste (Compagnone, 1995; Cutforth, 1997; Cutforth y Puckett, 1999; DeBusk y Hellison, 1989; Galvan, 2000; Hastie y Buchanan, 2000; Kallusky, 2000a; Martinek et al., 2001), se han visto involucradas más personas (e.g., estudiantes universitarios de últimos cursos, profesores en prácticas, etc.). Esta situación está lejos de la realidad porque normalmente los profesores de Educación Física están solos durante sus clases, tal y como ocurrió tanto en esta investigación como en las realizadas por Cecchini et al. (2003), Escartí et al. (2007), Jiménez (2000) o Masser (1990).

Para todos aquellos que consideren interesante realizar una experiencia de este tipo o bien aplicar ciertos aspectos de la misma, se exponen a continuación algunas recomendaciones que pueden resultar de utilidad:

- *Conoce a tus alumnos:* si queremos que los estudiantes nos respeten hay que saber quiénes son, cómo son y qué es lo que les gusta. Por ello, hay que conocer cómo les va en la escuela (e.g., sus notas, cómo se comportan en otras clases, etc.), y también fuera de ella (e.g., deporte favorito, música que escucha, número de hermanos, etc.).

Los adolescentes son adolescentes en todos los lugares. Da igual que sean italianos, españoles o norteamericanos; que sean

latinoamericanos, afroamericanos, árabes o blancos; que sean “desfavorecidos”, estén “en riesgo” o sean “problemáticos”. A todos les suelen gustar las mismas cosas, la manera de relacionarse entre ellos y con ellos sigue unos mismos patrones y todos tienen los mismos sueños ya que por encima de nacionalidades, colores o etiquetas son PERSONAS (Notas de campo, 10^a semana, ‘Cauces’).

- *Valora las capacidades de tus alumnos:* toda persona tiene algo positivo, incluso aquellos estudiantes que muestran una actitud más problemática. Es desde lo positivo desde donde se puede empezar a construir. Un buen ejemplo para ilustrar este punto aparece en las notas de campo del profesor:

Cuando estaba hablando con Ben⁹⁴ le dije que lanzaba la pelota [de fútbol americano] realmente bien. Él me contestó entusiasmado: “¿Me viste?”, “¡Por supuesto!” le dije... y una sonrisa apareció en su cara. Estoy seguro de que en la mayoría de ocasiones Ben escucha comentarios negativos de los adultos en relación a su actitud (9^a semana, ‘Riverside’).

- *Sé auténtico:* educar en valores conlleva un gran compromiso ético por parte del profesor. Es importante creer firmemente en lo que se está enseñando y ser coherente con tales planteamientos ya que el profesor es un referente constante para sus alumnos.

⁹⁴ Ben era uno de los chicos más problemáticos que participaron en el programa en ‘Riverside’.

Te diré algo de todas las escuelas a las que he ido, y he estado en un montón de ellas, créeme si te digo que deberías permanecer en la manera que tú eres porque los estudiantes te aprecian y como he dicho antes, tu has sido el mejor profesor de todas las otras escuelas (Donald, cuestionario final, 'Riverside').

- *Persiste y sé paciente:* muchas veces el trabajo realizado no se ve reflejado en un cambio positivo en las actitudes de los alumnos. Hay días en los que adoras tu profesión y otros en los que te gustaría dedicarte a otra cosa. El único camino es perseverar y tratar de seguir dando lo mejor de nosotros mismos, creyendo en la importancia del trabajo que estamos haciendo.

[Los alumnos] no son nada constantes en su actitud. Hay algunos días en que quieres abandonar y otros en los que ¡les adoras! Intento no perder mi motivación y mantenerme constante. ¡Hay que confiar en ellos! (Notas de campo, 7ª semana, 'Cauces').

- *Su opinión también cuenta:* es importante que los alumnos sientan que su opinión es importante para nosotros y que se tiene en cuenta. No se debe crear un muro de separación entre ellos y el profesor. De hecho, es importante crear un entorno donde todos se sientan parte del mismo equipo. Sin embargo, es necesario recordar que no somos sus amigos sino que seguimos siendo sus profesores.

Pienso que [el diario] ha sido una cosa importante especialmente para ti, así para poder ver nuestra opinión, si nos gustaba aquel deporte... para saber nuestra opinión (Michele, entrevista, 'Nuova Fontana').

- *Da opciones:* si permitimos que nuestros alumnos disfruten de cierto margen de libertad a la hora de decidir entre ciertos contenidos o actividades se puede aumentar de manera considerable su motivación. En consecuencia, su participación también se puede ver afectada de forma positiva.

[Durante] la charla de grupo, [los alumnos] decidieron qué actividad [querían hacer] el próximo día... Decidieron hockey. Eso fue genial porque en mi planificación iba a hacer hockey alguno de los siguientes días, pero es mejor cuando escogen la actividad por ellos mismos (Notas de campo, 6ª semana, 'Riverside').

- *Ofrece oportunidades para el liderazgo:* aunque haya ciertos chicos más predispuestos a ocupar posiciones de liderazgo, se debe ofrecer la oportunidad a todos, para que tengan experiencia como líderes al menos durante algún tiempo. Que un día un alumno lo haya hecho mal como líder no quiere decir que vaya a repetir los mismos errores al día siguiente. Hay que aprender a ser un líder y este tipo de programas pueden ser un buen lugar para ello, ya que para poder mejorar en un aspecto como el liderazgo es necesario ponerlo en práctica. Las notas de campo del profesor confirman este punto:

Algunas veces [los alumnos] no saben cómo dirigir... no han tenido esta oportunidad antes y por ello no saben cómo hacerlo. Necesitan intentarlo y reflexionar sobre este "nuevo rol" (8ª semana, 'Nuova Fontana').

- *Sé flexible:* cuando se trabaja con niños y adolescentes resulta esencial tener la capacidad de adaptarse a las situaciones inesperadas que puedan surgir durante

la clase. De nada sirve que se tenga preparada la ‘sesión perfecta’, pues puede ocurrir cualquier imprevisto que haga necesario cambiarla por completo. De hecho, durante las tres intervenciones, rara fue la ocasión en la que una sesión se mantuvo tal cual se había preparado, ya que siempre surgían nuevas circunstancias que hacían necesaria su adaptación.

Los estudiantes tienen una gran expectación con la clase porque cada día cambiamos de actividad, por lo que no saben lo que vamos a hacer... La primera cosa que me preguntan cuando me ven es: “¿Qué es lo que vamos a hacer, profe [*sic*]?” (Notas de campo, 5ª semana, ‘Nuova Fontana’).

- *No des demasiado protagonismo a las conductas negativas:* muchos de estos chicos reclaman la atención del profesor, el problema es que lo suelen hacer de manera inadecuada. Hay que enseñarles otras formas más positivas de ganarse nuestra atención. Muchas veces puede resultar más efectivo ignorar ciertas actitudes que detener la clase cada vez que ocurre algo negativo. La pregunta que tenemos que contestar es simple: “¿Qué nivel de descontrol estamos dispuestos a tolerar?”.

Si queréis, puedo ser como otros profesores de Educación Física [que habéis tenido], con un silbato, sin daros ninguna opción y más estricto. Es vuestra opción..., yo prefiero esta forma pero si no sois responsables os prometo que puedo cambiar la forma de dar clase. Puedo ser ambos, contadme qué preferís (Notas de campo, 2ª semana, ‘Riverside’).

- *Marca bien los límites:* el profesor debe dejar bien clara una *línea* de la que no se puede mover y hacer ver a sus alumnos que cruzar esa línea tiene sus consecuencias. Muchas veces estos jóvenes demandan ciertos límites debido a que viven en entornos donde “todo vale”. Para sacar lo mejor de ellos, el profesor ha de mostrarse como una persona adulta, cercana y que se preocupa por ellos, pero que a la vez les exige que den lo mejor que tienen.

Una de las claves para ser un buen profesor (incluso más con estos chicos), es saber dónde está la línea que divide ser demasiado estricto de ser demasiado permisivo. Cada día siento que aprendo más acerca de esta línea y de las ventajas y desventajas de situarse en uno [u otro] extremo (6ª semana, ‘Cauces’).

- *Aumenta las posibilidades de éxito:* si queremos que los alumnos tengan una experiencia positiva cuando se acercan al mundo de la actividad física y el deporte es necesario ofrecerles actividades que fomenten su participación. Por lo tanto, es necesario seleccionar de forma cuidadosa tanto la metodología como los contenidos que se van a utilizar para que ciertas actividades no supongan un reto inalcanzable y puedan provocar que los alumnos se desmotiven.

Utilicé diferentes tipos de material para mejorar la posibilidad de éxito [de los alumnos]. [Por ejemplo], pelotas y bates más grandes para aquellas personas que no se sintieran cómodas bateando la pelota con un “bate normal” (Notas de campo, 6ª semana, ‘Riverside’).

- *La seguridad ante todo:* es importante mantener un entorno física y emocionalmente seguro. Las instalaciones tienen que estar en condiciones adecuadas para su uso y el material tiene que ser, en la medida de lo posible, inofensivo (e.g., bates de gomaespuma para jugar al béisbol).

La seguridad es una cuestión muy importante. Ahora me doy cuenta de lo afortunado que he sido durante todo el programa porque no ha habido ningún incidente grave relacionado con la seguridad. Después del incidente con Jessica⁹⁵, fue bueno comprobar cómo utilizando pelotas blandas, un asunto que podría haber sido grave se convirtió en un incidente sin importancia (Notas de campo, 9ª semana, 'Riverside').

- *Procura mantener un reducido número de alumnos:* Hellison (2000b) señala que el número de participantes no debe ser superior a 20. No se trata de un 'número mágico' pues, según ha mostrado este estudio, se puede trabajar con más personas y conseguir resultados positivos. En un contexto escolar no se tiene la posibilidad de elegir con cuántos alumnos trabajar, pero si se tiene elección, 20 parece ser un buen número.

Los estudiantes están acostumbrados a escuelas donde las clases de Educación Física son de 65 a 80 estudiantes, y de repente se encuentra

⁹⁵ Durante la sesión, Jessica recibió un golpe involuntario con una pelota blanda de béisbol.

en un programa especial de Educación Física donde podía ser diferente (Directora de 'Riverside', entrevista).

- *La reflexión es el primer paso para el cambio:* tal y como dice el refranero popular: “El hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra”. Sin embargo, si se ofrecen oportunidades para que los alumnos reflexionen, quizá se puedan evitar algunos de estos “tropiezos”. Los diarios y colores que tenían que rellenar los participantes al final de cada sesión se mostraron como una técnica de extraordinaria eficacia al respecto. ¿Más trabajo para el profesor?, ¿quién ha dicho que sería fácil?

[Los diarios] es una táctica muy buena porque necesitamos escribir aquellas experiencias (...), si has participado o no. Genial, muy bien eso de tener que escribir algunos detalles, nuestra experiencia del juego de hoy (...) Me gustó mucho (Kobe, entrevista, 'Cauces').

- *Crea tu propio 'recetario':* a lo largo de este estudio se han planteado numerosas estrategias y métodos que pueden ser útiles para desarrollar un programa físico-deportivo con jóvenes socialmente desfavorecidos. Sin embargo, esto no quiere decir que todos ellos funcionen en cualquier contexto. Es importante ir descubriendo lo que resulta más efectivo con nuestro estilo de enseñanza y con las características de los alumnos; y, por supuesto, descubrir nuevas estrategias que están aún por aparecer. Tal y como ha ocurrido con este programa, no todo funciona:

No aproveché [lo suficiente] la [estrategia] de la reunión de grupo al final de [cada] sesión. Debería haber esperado más tiempo para

escuchar sus opiniones, pero cuando llegaba el final de la actividad, ellos [los alumnos] sólo querían rellenar sus diarios y marcharse. Pienso que ahora, en la 8ª semana, es muy difícil cambiar esta actitud y quizás tenga que tomarlo en consideración para futuras intervenciones (Notas de campo, 8ª semana, 'Nuova Fontana').

A modo de reflexión, se ha extraído el testimonio de la directora de 'Riverside' ya que ilustra cómo un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad puede marcar la diferencia en las vidas de aquellos que participan en él:

Pienso que estuvo muy bien, muy exitoso, los estudiantes lo disfrutaron inmensamente. Cuando empezó no estaban seguros de qué esperar porque de nuevo (...) Pienso que inicialmente los estudiantes eran afortunados por participar porque ellos, ellos sólo querían hacer algo que fuera nuevo... y para muchos los deportes son algo nuevo, es imaginable (...) no se adaptan fácilmente. Pero durante las semanas en que se desarrolló aquí..., los estudiantes lo afrontaron, preguntaban, estaban entusiasmados con venir una y otra vez para disfrutarlo y fue una [*inaudible*] experiencia muy... muy exitosa por lo que he podido comprobar. Creo que estuvo muy bien. Ellos hablaban de ello mucho, no sólo de las actividades físicas, sino mucho de aprendizaje cooperativo, cómo cooperar y solucionar los problemas con los estudiantes problemáticos y al mismo tiempo, ¿sabes?, estar involucrados en una actividad común, tener un objetivo común... Pero

estoy apenada por ver que el programa no va a continuar aquí porque fue muy, muy bueno. Estoy encantada de haber tenido este programa, sí (...). Sería excelente, excelente que alguien viniera [*inaudible*] a nuestra escuela por una temporada y desarrollara una actividad de EF (...). Pienso que es lo ideal⁹⁶ (Directora de 'Riverside', entrevista).

7.3 Líneas futuras de investigación

A continuación se exponen algunas sugerencias para desarrollar futuras investigaciones dentro del campo de la transmisión de valores a través de la actividad física y el deporte:

1. Desarrollar un estudio longitudinal con una versión prolongada de este programa y con una duración superior a 10 semanas. De esta forma, se podría examinar el impacto a medio y largo plazo, dos aspectos que han quedado fuera de este estudio. Hay que tener en cuenta las posibles limitaciones presupuestarias y temporales a la hora de desarrollar una investigación de estas características.
2. Dada la situación educativa actual, sería muy interesante poner en práctica un programa de estas características con alumnos de 'escuelas

⁹⁶ De hecho, la directora de 'Riverside' se puso en contacto con la *California State University* de Los Ángeles al curso siguiente para solicitar que otro alumno fuera a responsabilizarse del programa de Educación Física de esta escuela. Sin embargo, debido a problemas burocráticos y administrativos no se pudo repetir una experiencia similar a la llevada a cabo con este programa.

regulares'. Surge la hipótesis de que, si el programa ha funcionado con un perfil de alumnado como el de los jóvenes socialmente desfavorecidos, podría ocurrir lo mismo con un alumnado menos polarizado.

3. Un aspecto clave en el Modelo de Responsabilidad es la transferencia. Por ello, sería necesario desarrollar alguna investigación encaminada a valorar específicamente el impacto que tiene un programa físico-deportivo de estas características en las vidas de sus participantes una vez que éstos se encuentran fuera del gimnasio.
4. En relación a los contenidos, y debido a que se han utilizado una gran cantidad de ellos durante el programa, surge la hipótesis de comprobar si hay contenidos más educativos que otros, o en qué actividades físico-deportivas favorecen en mayor medida la transmisión de valores personales y sociales.
5. Por último, resultaría apasionante descubrir cuáles son (si es que las hay) las principales cualidades que ha de tener un buen educador físico-deportivo (independientemente de si se trata de educación formal o no formal) para conseguir implementar con éxito un programa como el aquí expuesto u otros programas de características similares.

CONCLUSIONS

CONCLUSIONS

Next it will be set out the conclusions obtained in this Doctoral Dissertation related to each one of the four research questions that have led this research:

♦ Question 1: What was the short-term impact (i.e., during the 10-weeks) of the responsibility-based physical activity program on the students who participated in this program and the schools where it was implemented?

1. The short-term impact of a program with these characteristics is more obvious in the affective domain as compared to cognitive and motor domains. Principally, this impact is evident in the improvement of attributes such as respect, level of participation and task involvement.
2. A lack in the purpose and the design of physical activities can be a problem that can affect 'Second chance schools'. Usually, these schools assume "the goodness of sport" without conducting an assessment that certifies obtaining such benefits. These circumstances can entail effects opposite as expected.
3. Physical Education, due to its potentiality to foster personal and social values, should be included in the curriculum of 'Second chance schools', even more when these schools try to develop responsible and self-directed individuals. In this way, it should be necessary to provide them with enough resources and apply a methodology as Responsibility Model proposes.

♦ Question 2: What processes were experienced by the program's participants during the 10-week program regarding the key aspects of the Responsibility Model: respect, participation and effort, self-direction and leadership?

4. This research has showed significant improvements in most of the participants concerning attributes of respect, participation, self-direction and leadership. These aspects are related with the levels that Hellison states in his model and they are key factors in a complete personal development.

5. Underserved youth from different cultural backgrounds such as the United States, Italy and Spain, confirm similar features regarding the genesis of their situation. This has been the first time that have been implemented the same responsibility-based physical activity program in three different countries. This program has been effective even in varied environments, consolidating the validity of this model as methodological framework.

♦ Question 3: What was the impact of the responsibility-based physical activity program on transferring attributes of personal and social responsibility to program participants' lives in other classes or outside the educative context?

6. The present study shows that 10 weeks is not enough time to consolidate the final level of the Responsibility Model: transference. However, some positive effects began to appear which induces to think that an increase in the amount of time could culminate in the process of taking responsibility.

♦ Question 4: What were the participants' perceptions of this responsibility-based physical activity program as compared to previous experiences in school-based physical education?

7. It is necessary to devote time to reflection in Physical Education classes. At the end of each session there is a decrease in the activity and this time can be used to reflect about the attitudes and behaviors that they have had. This reflection should not be focused just to the students but to the teacher too in order to improve his/her teaching.
8. Search and incorporation of new sports contents in Physical Education classes is fundamental if the motivation to practice sport wanted to be improved. In addition, it should be avoided professional models that can elicit discriminatory situations regarding gender, skill ability and an exclusive assessment of the results above the process.
9. The leadership experience that this program has offered, confirms that it is necessary to promote in the schools situations where students develop their responsibility. Furthermore, it has been corroborated that offer different options during the class allows the students to learn how to do a responsible use of their liberty. It is unquestionable that Physical Education subject is a privilege place to experience such goals.

EPÍLOGO

EPÍLOGO

Como señala Pérez Serrano (1994b), “no basta con describir lo que se va obteniendo, debe pretenderse comprender la realidad para transformarla” (p. 191). Transformación es precisamente lo que ha intentado esta investigación. Transformar las condiciones que presentan escuelas como ‘Riverside’, ‘Nuova Fontana’ o ‘Cauces’ y, lo que es más importante, abrir una ventana en la vida de los alumnos que estudian en ellas. Si bien es cierto que cada intervención duró 10 semanas, los participantes disfrutaron de la oportunidad de acercarse al mundo de la actividad física y el deporte desde una perspectiva diferente siendo, para muchos de ellos, la última posibilidad de participar en un programa de Educación Física.

Desafortunadamente, como apuntaba Stiehl (2000), la sociedad no provee de contextos adecuados para el desarrollo positivo de los jóvenes socialmente desfavorecidos. ‘Escuelas de segunda oportunidad’ como las que han acogido esta investigación normalmente carecen de instalaciones deportivas y de los medios económicos y humanos necesarios para poner en práctica un programa de actividad física de calidad para sus estudiantes. Estudiantes que fueron expulsados de sus anteriores escuelas por problemas de conducta y comportamiento, y evidencian una baja motivación hacia el entorno educativo. Una asignatura como la Educación Física es ninguneada dentro de estas escuelas debido a que no aparece en el currículum o, cuando lo hace, no cuenta con las instalaciones adecuadas, el material necesario o un profesor preparado para impartirla. Se les exige no sólo que continúen estudiando sino también que cambien de actitud y se conviertan en buenos ciudadanos (Kallusky, 2000a). Pero

de forma paradójica, estos recursos se encuentran mayormente en las escuelas que estos jóvenes se han visto obligados a abandonar.

Aunque la Educación Física esté infravalorada en el currículo escolar es necesario remarcar que se trata de una materia mediante la cual los estudiantes pueden alcanzar metas físicas y personales, difíciles de lograr fuera de este área (Velázquez et al., 2003). Para ello, es necesario utilizar metodologías como la aquí planteada, ya que tanto los ejemplos que ofrece la literatura como el presente estudio han demostrado que el Modelo de Responsabilidad es efectivo para el desarrollo personal y social de los jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte.

Finalmente, la Universidad, además de ser fuente de investigación y transmisora del conocimiento, debería asumir un tercer compromiso: un compromiso ético y social. Por ello, es necesario que utilice sus recursos materiales y humanos para emprender nuevos proyectos e investigaciones orientadas al desarrollo de las poblaciones más desfavorecidas, tratando de realizar, como dice Cuthfort (1997): “una contribución positiva en la vida de los jóvenes y no sólo recoger datos para una investigación” (p. 132). Es de esperar que esta Tesis Doctoral haya contribuido a este objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P. A. y Adler, P. (1998). Observational techniques. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 79-109). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alvira, F. (1986). Diseños de investigación social: criterios operativos. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 67-89). Madrid: Alianza Universidad.
- American Psychological Association. (2005). *Concise rules of APA style* (5th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arum, R. y Beattie, I. R. (2000). *The structure of schooling: Readings in the sociology of education*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Bain, L. L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 21-24.
- Balibrea, E., Santos, A. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts*, 69, 106-111.
- Barrallo, G. (1975). El deporte en la educación integral de la juventud. En *Cátedras Universitarias de Tema Deportivo-Cultural* (Vol. 25, pp. 9-22). Madrid: Junta Nacional de Educación Física y Deportes. Universidad de Valencia.

- Bolívar, A. (1999). *La evaluación de valores y actitudes* (4ª ed.). Madrid: Anaya.
- Bredemeier, B. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 453-464.
- Bredemeier, B. y Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Carranza, M. y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Cecchini, J. A., Montero, J. y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Coakley, J. J. (2005). Play group versus organized competitive team: A comparison. En D. S. Eitzen (Ed.), *Sport in contemporary society: An anthology* (7th ed., pp. 43-51). Boulder, CO: Paradigm.
- Collingwood, T. R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest*, 49, 67-84.
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(6), 58-63.

- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Creswe, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummings, T. K. (1998). *Testing the effectiveness of Hellison's personal and social-responsibility model: A drop-out, repeated grade, and absentee rate comparison*. Tesis de master inédita, California State University at Chico.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-139.
- Cutforth, N. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71(2), 39-45.
- Cutforth, N. y Parker, M. (1996). Promoting affective development in physical education: The value of journal writing. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(7), 19-23.
- Cutforth, N. y Puckett, K. M. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31(2), 153-172.
- Cyrułnik, B. (2005). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida* (7ª ed.). Barcelona: Gedisa.

- DeBusk, M. y Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 104-112.
- del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts*, 37, 26-33.
- Delgado, M. A. y del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista Motricidad*, 1, 25-46.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2003). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duncan, M. C. (1993). Beyond analyses of sport media texts: An argument for formal analyses of institutional structures. *Sociology of Sport Journal*, 10, 353-372.
- Eitzen, D. S. (2005a). Ethical dilemmas in American sport: The dark side of competition. En D. S. Eitzen (Ed.), *Sport in contemporary society: An anthology* (7th ed., pp. 165-174). Boulder, CO: Paradigm Publishers.

- Eitzen, D. S. (2005b). Upward mobility through sports? The myths and realities. En D. S. Eitzen (Ed.), *Sport in contemporary society: An anthology* (7th ed., pp. 249-256). Boulder, CO: Paradigm.
- Emerson, R., M., Fretz, R. I. y Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ennis, C. D. (2003). Using curriculum to enhance student learning. En S. J. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 109-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Escámez, J. y Pérez, C. (1998). Un programa para generar normas de autogobierno en el aula. En J. Escámez (Ed.), *Educación en la autonomía moral* (pp. 81-103). Valencia: Generalitat de Valencia.
- Escartí, A. (2005). El Programa de Responsabilidad Personal y Social: aspectos conceptuales y metodológicos. En A. Escartí, C. Pascual y M. Gutiérrez (Eds.), *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp. 29-47). Barcelona: Graó.
- 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.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.

- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D. y Tarín, S. (2007, Junio). *Design, implementation and evaluation of Responsibility Model in Valencia (Spain)*. Comunicación presentada en el I International Conference on Positive Youth Development through Sport and Physical Activity, University of Northern Colorado. Greeley, CO.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (1998). Interviewing: The art of science. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47-78). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Galvan, C. (2000). *The impact of the responsibility model on underserved students in physical education classes: A university-community collaboration*. Tesis de master inédita, California State University at Los Angeles.
- Galvan, C. (2004). *Investigating the impact of a service-learning course of teacher candidates and underserved youth*. Tesis doctoral inédita, University of Northern Colorado, Greeley.
- García Romero, F. (2003). El deporte en la sociedad griega, según fuentes literarias. *Stylos*, XII, 25-43.
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 42-43.

- Georgiadis, N. (1992). *Practical inquiry in physical education: The case of Hellison's personal and social responsibility model*. Tesis doctoral inédita, University of Illinois at Chicago.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Arranz, F. J. (1999). *Educación en valores a través del deporte* (Vol. III). Madrid: YMCA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- González Lozano, F. (2001). *Educación en el deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva*. Madrid: CCS.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 478-482.
- Grunbaum, J. A., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Lowry, R., et al. (2004). *Youth risk behavior surveillance - United States 2003*: Center for Disease Control and Prevention.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*.
Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano.
Revista de Educación, 335, 105-126.
- Hartmann, D. (2001). Notes of midnight basketball and the cultural politics of
recreation, race and at-risk urban youth. *Journal of Sport and Social Issues*,
25(4), 339-371.
- Hastie, P. A. y Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport
education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*,
71(1), 25-35.
- Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Apunts*,
64, 17-25.
- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-
Hall.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*.
Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation,
and Dance.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign,
IL: Human Kinetics.

- Hellison, D. (1990). Teaching PE to at-risk youth in Chicago - A model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 7, 38-39.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club: Teaching responsibility to inner-city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 66-70.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity* (1st ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2000a). Physical activity programs for underserved youth. *Journal of Science & Medicine in Sport*, 3(3), 238-242.
- Hellison, D. (2000b). Serving underserved youth through physical activity. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 31-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003a). Teaching personal and social responsibility in physical education. En S. J. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003b). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M. y Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hellison, D. y Georgiadis, N. (1992a). Basketball as a vehicle for teaching values. *Strategies*, 4(1), 1-4.
- Hellison, D. y Georgiadis, N. (1992b). Teaching values through basketball. *Strategies*, 5, 5-8.
- Hellison, D., Martinek, T. y Cutforth, N. (1996). Beyond violence prevention in inner-city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2(4), 321-337.
- Hellison, D. y Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D. y Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381.
- Hirsch, B. J. (2005). *A place to call home: After-school programs for urban youth*. New York: Teachers College Press.
- Jiménez Martín, P. J. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis doctoral inédita, Universidad Politécnica de Madrid.

- Jiménez Martín, P. J. y Durán, J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Jiménez Martín, P. J. y Durán, J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts*, 80, 13-19.
- Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien, J., Quinn, T. y Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth and Society*, 32(4), 421-446.
- Kallusky, J. (1991). *A qualitative evaluation of a physical education mentoring program for at-risk children*. Tesis de master inédita, California State University at Chico.
- Kallusky, J. (1996). This ain't English: Involving at-risk students in physical education. *Teaching Secondary Physical Education*, 2(4), 6-7.
- Kallusky, J. (1997). *Constructing an urban sanctuary for at-risk youth in physical education: An artistically crafted action research project in an inner-city high school*. Tesis doctoral inédita, University of Northern Colorado, Greeley.
- Kallusky, J. (2000a). In-school programs. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kallusky, J. (2000b). Leadership. En D. Hellison, N. J. Cutforth, J. Kallusky, T. J. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity:*

- Linking universities and communities* (pp. 199-210). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kohn, A. (1991). Caring kids: The role of the schools. *Phi Delta Kappan*, 72, 496-506.
- Libarkin, J. C. y Kurdziel, J. P. (2002). Research methodologies in science education: Qualitative data. *Journal of Geoscience Education*, 50(2), 195-200.
- Lifka, B. J. (1990). Hiding beneath the stairwell: A dropout prevention program for Hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 40-41.
- Locke, L. F. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 1-20.
- López López, E. (2002). El modelo cualitativo de investigación educativa (I): Cuestiones generales. En *Formación de profesores de educación secundaria* (pp. 567-578). Madrid: ICE - Universidad Complutense.
- Manning, P. K. y Cullum-Swan, B. (1998). Narrative, content, and semiotic analysis. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 246-273). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marín, D., Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Mejorando la satisfacción personal y laboral de un grupo de docentes de educación física a través del Programa de Responsabilidad Personal y Social*. Comunicación presentada en el I Congreso de Deporte en Edad Escolar "Propuestas para un nuevo modelo", Valencia.

- Marín, R. (1971). El deporte como modo de vida auténtica. En *Cátedras Universitarias de tema deportivo-cultural* (Vol. 1, pp. 47-64). Madrid: Junta Nacional de Educación Física y Deportes. Universidad de Valencia.
- Martinek, T. (1997). Serving underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 3-7.
- Martinek, T. y Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Martinek, T., McLaughlin, D. y Schilling, T. (1999). Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(6), 59-65.
- Martinek, T. y Ruiz Pérez, L. M. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 1-13. Disponible en: <http://www.cafyd.com/REVISTA/art11n11a05.pdf>. Visitada el 15-09-06.
- Martinek, T. y Schilling, T. (2003). Developing compassionate leadership in underserved youths. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(5), 33-39.
- Martinek, T., Schilling, T. y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.

- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- Martínez Costa, J. (1973). Bases biológicas de la necesidad de ocio deportivo en la adolescencia. En *Cátedras Universitarias de tema deportivo-cultural* (Vol. 9, pp. 43-61). Madrid: Junta Nacional de Educación Física y Deportes.
- Masser, L. S. (1990). Teaching for affective learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(7), 18-19.
- McCann, R. y Peters, C. D. (1996). At risk youth. The Phoenix phenomenon. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(2), 38-40.
- McLaughlin, M. W., Irby, M. A. y Langman, J. (1994). *Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. y Shields, D. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. (1993). *Proyecto Curricular. Secundaria Obligatoria*: M.E.C. - Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

- Morris, G. S. D. y Stiehl, J. (1999). *Changing kids' games* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education* (4th ed.). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Muzás, M. D., Blanchard, M., Jiménez Jiménez, Á. y Melgar, J. C. (1995). *Diseño de diversificación curricular en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Orfield, G. (2000). The growth of segregation. African Americans, Latinos and unequal education. En R. Arum y I. R. Beattie (Eds.), *The structure of schooling: Readings in the sociology of education* (pp. 194-206). Mountain View, CA: Mayfield.
- Parker, M. (2000). The way it could be. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 17-27). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (Vol. II. Técnicas y análisis de datos). Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (Vol. I. Métodos). Madrid: La Muralla.
- Rato, M. y Ley, C. (2006). *Investigaciones sobre la actividad física y el deporte en la cooperación al desarrollo*. Comunicación presentada en el III Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Madrid.

- Ruiz Llamas, G. y Cabrera Suárez, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.
- Ruiz Pérez, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, J. y Jiménez Martín, P. J. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes in qualitative data. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Säfvenbom, R. (2002). Serving underserved youth through physical activity. *Sportwissenschaft*, 32(1), 16-31.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(4), 355-365.
- Schilling, T., Martinek, T. y Carson, S. (2007). Youth leaders' perceptions of commitment to a responsibility-based physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(1), 48-60.
- Smith, M. L. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24, 173-183.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stiehl, J. (2000). The way it is. En D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. J. Martinek, M. Parker y J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 3-16). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suomi, J., Collier, D. y Brown, L. (2003). Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 186-202.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, 3(2), 68 paragraphs. Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR63-62/tellis61.html>. Visitada el 23-11-07.
- Theodoulides, A. (2003). 'I would never personally tell anyone to break the rules, but you can bend them': Teaching moral values through team games. *European Journal of Physical Education*, 8, 141-159.
- Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular. (1998). *La diversificación curricular en la E.S.O.* Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

- Unidad Técnica de Diseño y Desarrollo Curricular. (1999). *Unidades de Currículo Adaptado. Claves para su mejora*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Vázquez Gómez, G. (2002a). Ámbitos y dimensiones de la educación. Las dimensiones de la educación. En *Formación de profesores de educación secundaria* (pp. 43-54). Madrid: ICE - Universidad Complutense.
- Vázquez Gómez, G. (2002b). El estudio de casos: El diseño de caso único. En G. Vázquez Gómez, J. Sarramona, M. J. Fernández Díaz y E. López López (Eds.), *Formación de profesores en educación secundaria* (pp. 593-604). Madrid: ICE - Universidad Complutense.
- Velázquez, R., Castejón, F. J., García del Olmo, M., Hernández Álvarez, J. L., López Crespo, C. y Maldonado, A. (2003). *El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes. Una investigación en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Pila Teleña.
- Vivó, P. y Gutiérrez, M. (2003, Marzo). *El trabajo con dilemas, un buen recurso para el desarrollo de valores en el deporte para todos*. Comunicación presentada en el VII Congreso y Asamblea de Deporte para Todos, Madrid.
- Vizcarra, M. T. (2003). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales*. Universidad del País Vasco (serie tesis doctorales).

Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics.

Quest, 37(2), 176-185.

Wandzilak, T., Carroll, T. y Ansorge, C. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning.

Journal of Teaching in Physical Education, 8(1), 13-22.

Williamson, K. M. y Georgiadis, N. (1992). Teaching an inner-city after-school

program. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(9), 14-18.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks,

CA: Sage.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo A: Hojas de consentimiento firmadas por los participantes y padres/tutores

Programa desarrollado en ‘Cauces’

Consentimiento de los participantes

A los participantes en el proyecto:

Ha sido seleccionado para tomar parte en una investigación que lleva el nombre “Impacto de un programa físico-deportivo basado en el Modelo de Responsabilidad en la transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos: una propuesta práctica de intervención a través de la Educación Física con alumnos de Garantía Social”, que será desarrollada por Rodrigo Pardo García, licenciado en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte - INEF de la Universidad Politécnica de Madrid, y que actualmente está realizando su tesis doctoral en el ámbito de la educación en valores a través de la actividad física y el deporte.

El propósito de esta investigación es poder conocer más a fondo cómo un grupo de estudiantes de Garantía Social responden a un programa físico-deportivo específico basado en la transmisión de valores que ya ha sido llevado a cabo previamente en otros centros educativos de características similares en Estados Unidos e Italia. Este programa consiste en la realización de diferentes actividades físico-deportivas durante 2 horas semanales durante un total de 10 semanas. Las actividades que aquí se propongan tendrán como principal objetivo no tanto la adquisición de habilidades físicas o motrices sino el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los participantes, es decir: respeto, esfuerzo, participación, auto-dirección, autoestima o cooperación.

Adicionalmente, se administrarán a los participantes diarios y cuestionarios que serán escritos durante las clases. Al final de las 10 semanas, se realizará una entrevista personal para conocer cuál ha sido su experiencia tras su participación en este programa. La duración de la entrevista será de unos 15 minutos y será grabada. A través de estas actividades, queremos hacernos una mejor idea del impacto que ha tenido este programa físico-deportivo en las actitudes de cada uno de sus participantes. La mejor manera de obtener dicha información es conocerla a través de “su propia voz” en los diarios, cuestionarios y entrevistas que se llevarán a cabo.

Para cumplir con las exigencias del método científico propias de este tipo de investigaciones, toda la información obtenida en este estudio será de carácter confidencial y no se le identificará como participante. Todos los documentos y grabaciones permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del presente estudio. Se utilizarán seudónimos tanto para asegurar su confidencialidad como la del centro educativo en el que está matriculado.

Si usted accede a participar en este programa, tenga en cuenta que podrá negarse a contestar alguna de las preguntas formuladas e incluso será libre de abandonarlo en

cualquier momento. La decisión de participar o no en esta investigación no afectará de ninguna manera a su nota. También es importante precisar que no habrá ningún tipo de compensación por su participación en este estudio.

Si usted tiene cualquier pregunta sobre la investigación, contacte con Rodrigo Pardo García en el teléfono xxx-xxx-xxx o a través de su correo electrónico: rodrigo.pardo@upm.es. También puede ponerse en contacto con el director de esta investigación, Dr. Javier Durán González, en el teléfono xxx-xxx-xxx o bien: javier.duran@upm.es.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en participar voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Nombre

D.N.I.

Firma

Fecha

Consentimiento de los padres/tutores

A los padres/tutores de los participantes en el proyecto:

Su hijo/hija ha sido invitado a tomar parte en un proyecto de investigación que será desarrollado por Rodrigo Pardo García, licenciado en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte - INEF de la Universidad Politécnica de Madrid, y que actualmente está realizando su tesis doctoral en el ámbito de la educación en valores a través de la actividad física y el deporte. Esperamos que con la realización de esta investigación se pueda mejorar la calidad del currículum de Educación Física, así como la calidad de la educación que reciben sus hijos. El propósito de esta investigación es poder conocer más a fondo cómo un grupo de estudiantes, entre los que se encuentra su hijo/hija, responden a un programa físico-deportivo específico basado en la transmisión de valores que ya ha sido llevado a cabo previamente en otros centros educativos de características similares en Estados Unidos e Italia. Este programa consiste en la realización de diferentes actividades físico-deportivas durante 2 horas semanales durante un total de 10 semanas. Las actividades que aquí se propongan tendrán como principal objetivo no tanto la adquisición de habilidades físicas o motrices sino el desarrollo de la responsabilidad personal y social de los participantes, es decir: respeto, esfuerzo, participación, auto-dirección, autoestima o cooperación.

Adicionalmente, se administrarán a los participantes diarios y cuestionarios que serán escritos durante las clases. Al final de las 10 semanas, se realizará una entrevista personal para conocer cuál ha sido su experiencia tras su participación en este programa. La duración de la entrevista será de unos 15 minutos y será grabada. A través de estas actividades, queremos hacernos una mejor idea del impacto que ha tenido este programa físico-deportivo en las actitudes de cada uno de sus participantes. La mejor manera de

obtener dicha información es conocerla a través de “su propia voz” en los diarios, cuestionarios y entrevistas que se llevarán a cabo.

Para cumplir con las exigencias del método científico propias de este tipo de investigaciones, toda la información obtenida en este estudio será de carácter confidencial y no se identificará a su hijo/hija como participante. Todos los documentos y grabaciones permanecerán en posesión del investigador y su información se empleará exclusivamente para la realización del presente estudio. Se utilizarán seudónimos tanto para asegurar la confidencialidad de su hijo/hija como la del centro educativo al que pertenecen.

Si usted accede a que su hijo/hija participe en este programa, tenga en cuenta que él/ella podrá negarse a contestar alguna de las preguntas formuladas e incluso será libre de abandonarlo en cualquier momento. La decisión de participar o no en esta investigación no afectará de ninguna manera a la nota de su hijo/hija. También es importante precisar que no habrá ningún tipo de compensación por la participación en este estudio.

Si usted tiene cualquier pregunta sobre la investigación, por favor, contacte con Rodrigo Pardo García en el teléfono xxx-xxx-xxx o a través de su correo electrónico: rodrigo.pardo@upm.es. También puede ponerse en contacto con el director de esta investigación, Dr. Javier Durán González, en el teléfono xxx-xxx-xxx o bien: javier.duran@upm.es.

Al firmar este consentimiento, usted afirma que ha leído la información precedente y que está de acuerdo en que su hijo/hija participe voluntariamente en esta investigación en las condiciones indicadas previamente.

Nombre

D.N.I.

Firma

Fecha

Programa desarrollado en ‘Nuova Fontana’

Consentimiento de los participantes

Ai partecipanti in questo progetto,

Sei invitato a prendere parte al progetto di ricerca: “Impatto de un programma fisico-sportivo basato del Modello di Responsabilità nella trasmissione dei valori verso i giovani: una proposta pratica d’intervento attraverso l’Educazione Fisica con studenti di un Centro di Formazione Professionale”. La realizzazione del progetto sarà curata dall’insegnante Rodrigo Pardo García, laureato nella Facoltà di Scienze Motorie e dello Sport nell’Universidad Politécnica de Madrid, che ora è impegnato a realizzare la sua tesi di dottorato nell’ambito dell’educazione dei valori attraverso l’attività fisica e dello sport.

Il proposito di questa ricerca è conoscere più a fondo come un gruppo di studenti possa interagire in un programma fisico-sportivo specifico fondato nella trasmissione dei valori. Tale programma è già stato realizzato in altri centri educativi con simili caratteristiche, in particolare negli Stati Uniti e in Spagna. Questo programma consiste nella realizzazione di differenti attività fisico-sportive della durata di 2 ore settimanali per un totale di 10 settimane. L’attività che si propongono hanno come principale obiettivo non tanto l’acquisizione d’abilità fisica o motoria, ma soprattutto lo sviluppo della responsabilità personale e sociale dei partecipanti, quali: rispetto, sforzo, partecipazione, autostima, collaborazione e cooperazione.

Inoltre, si distribuiranno ai partecipanti diari e questionari che saranno compilati in classe. Alla fine delle 10 settimane, si realizzerà un colloquio personale per conoscere qual è stata la propria esperienza dopo la partecipazione a questo programma. Il colloquio avrà la durata di quindici minuti e sarà registrato. Con quest’attività, vorremmo avere una migliore idea sul tipo d’impatto che ha avuto questo programma fisico-sportivo nelle attitudini di ciascun partecipante. La migliore maniera per ottenere queste informazioni consiste nell’ascoltarle dalla “tua voce”, nel diario, nel questionario e attraverso un colloquio.

Per rispettare le esigenze del metodo scientifico proprio di questo tipo di ricerca, tutte le informazioni ottenute con questo studio avranno un carattere confidenziale. Tutti i documenti e le registrazioni saranno in possesso del ricercatore e le informazioni saranno impiegate esclusivamente per la realizzazione del presente studio. Si utilizzeranno pseudonimi per mantenere il tono confidenziale come partecipante a questo programma educativo. Se hai intenzione di partecipare a questo programma, potrai astenerti dal rispondere alle domande formulate e sarai libero di abbandonarlo in qualsiasi momento. La decisione di partecipare o meno a questa ricerca non ti penalizzerà in alcuna maniera sugli esiti del Corso frequentato. Inoltre, è importante precisare che non ci sarà alcun compenso per la partecipazione a questo studio.

Per qualsiasi quesito riguardo questa ricerca, si prega di contattare l’insegnante Rodrigo Pardo García al numero xxx-xxx-xxxx, oppure attraverso il suo indirizzo e-mail: rodrigo.pardo@upm.es. Si può contattare, anche, il direttore di questo studio, nella persona del Dott. Alessandro Vaccarelli, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi dell’Aquila, al numero xxx-xxx-xxxx oppure all’indirizzo e-mail alexvacc@libero.it.

Firmando questo consenso prenderai parte a questa ricerca, alle condizioni sopra indicate.

Nome

Carta Identità.

Firma

Data

Consentimiento de los padres/tutores

Ai genitori/genitori affidatari dei partecipanti al progetto:

Suo figlio/figlia è invitato a prendere parte al progetto di ricerca che sarà presentato dall'insegnante Rodrigo Pardo García, laureato nella Facoltà di Scienze Motorie e dello Sport nella Universidad Politécnica de Madrid, che attualmente è impegnato a realizzare la sua tesi di dottorato nell'ambito dell'educazione dei valori attraverso l'attività fisica e dello sport. La realizzazione di questa ricerca è finalizzata a migliorare la qualità della disciplina d'Educazione Fisica così come la qualità dell'educazione che ricevono i vostri figli..

Il proposito di questa ricerca è conoscere più a fondo come un gruppo di studenti possano interagire in un programma fisico-sportivo specifico fondato nella trasmissione dei valori. Tale programma è già stato realizzato in altri centri educativi con simili caratteristiche, in particolare negli Stati Uniti e Spagna. Questo programma consiste nella realizzazione di differenti attività fisico-sportiva della durata di 2 ore settimanali per un totale di 10 settimane. L'attività che si propongono hanno come principale obiettivo non tanto l'acquisizione d'abilità fisiche o motorie, ma lo sviluppo della responsabilità personale e sociale dei partecipanti, quali: rispetto, sforzo, partecipazione, autostima, collaborazione e cooperazione.

Inoltre, si distribuiranno ai partecipanti diari e questionari che saranno compilati in classe. Alla fine delle 10 settimane, si realizzerà un colloquio personale per conoscere quale è stata la propria esperienza dopo la partecipazione a questo programma. Il colloquio avrà la durata di quindici minuti e sarà registrato. Con quest'attività, vorremmo avere una migliore idea sul tipo di impatto che ha avuto questo programma fisico-sportivo nelle attitudini di ciascun partecipante. La migliore maniera per ottenere queste informazioni e ascoltarle dalla "loro voce" nel diario, questionario e colloquio.

Per rispettare le esigenze del metodo scientifico proprio di questo tipo di ricerca, tutte le informazioni ottenute con questo studio avranno un carattere confidenziale. Tutti i documenti e le registrazioni saranno in possesso del ricercatore e le informazioni saranno impiegate esclusivamente per la realizzazione del presente studio. Si utilizzeranno pseudonimi per mantenere il tono confidenziale nei confronti del proprio figlio/a quale partecipante al programma educativo. Se lei volesse partecipare vostro figlio/a, egli potrà astenersi dal rispondere alle domande formulate e sarà libero di abbandonare questo programma in qualsiasi momento. La decisione di partecipare o meno a questa ricerca non

penalizzerà in alcuna maniera sugli esiti del Corso di Formazione frequentato. Inoltre, è importante precisare che non ci sarà alcun compenso per la partecipazione a questo studio.

Per qualsiasi quesito riguardo questa ricerca, si prega di contattare l'insegnante Rodrigo Pardo García al numero xxx-xxx-xxxx, oppure attraverso il suo indirizzo e-mail: rodrigo.pardo@upm.es. Si può contattare, anche, il direttore di questo studio, nella persona del Dott. Alessandro Vaccarelli, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi dell'Aquila, al numero xxx-xxx-xxxx oppure all'indirizzo e-mail: alexvacc@libero.it.

Firmando questo consenso, suo figlio prenderà parte a questa ricerca alle condizioni sopra indicate.

Nome

Carta Identità.

Firma

Data

Programa desarrollado en ‘Riverside’

Consentimiento de los participantes

To Project Participant:

You are invited to take part in a research project conducted by Rodrigo Pardo García, a graduate student at California State University, Los Angeles. In this study, we hope to learn more about how students respond to different physical activities during an 10-week program. You have been selected to participate in this study because you are a current student of Riverside Continuation High School. We hope that our research will lead to improve the quality of Physical Education class. The duration of the study is 10 weeks. There is not any compensation to participate in this study.

We expect that you would participate in a physical activity class twice a week for one hour. We will perform different physical activities and sports such as basketball, volleyball or soccer. Additionally, we are going to collect questionnaires and journals written during the class. Through these activities, we want to know your opinion about the program, what you have learned or how was your respect or participation during the class. Finally, we will conduct an audiotaped interview in order to know your opinion about your experience of participating in this program. The duration of this interview should take around 30 minutes. The purpose for the above activities is to get an idea of where you are at with some of these ambiguous concepts we are trying to foster such us respect, effort, participation, etc. The best way to get at this information is to hear it from your voice in journals, questionnaires and interviews.

The risks of participating in this study are the normal risks of doing any kind of physical activity (for example, twist an ankle or bend a finger). However, if some accident occurs, the first aid will be provided at the infirmary of the school and your parent/guardian will be informed immediately. Additionally, there is a potential risk related with confidentiality. Nevertheless, reports resulting from this study will not identify you as a participant. All information gathered in this study will remain confidential and be given out only with your permission or as required by law. If you give us permission by signing this assent form, we will protect your confidentiality. However, like teachers and health care workers, we are obligated under California law to report any abuse that we encounter or reasonably suspect. We will utilize various means of ensuring your confidentiality. We will use numbered cross-references in order to avoid the use of names or other identifiers. Also, we will keep the assent forms, questionnaires, journals and audiotapes locked up in separate locations at Campus of California State University, Los Angeles. These files will be kept during three years before being destroyed (minimum requirement by law).

If you have any questions about this research at any time, please call Rodrigo Pardo García at (xxx) xxx-xxxx or write him at rodrigo.pardo@upm.es. In addition, you can call my advisor, Dr. Anne Larson at (xxx) xxx-xxxx or write her at alarson2@calstate.edu.

By signing this assent form, you indicate that you have read the form and agree voluntarily to participate in the study. If you choose not to take part there will be no penalty or loss of benefits to which you are entitled. If you agree to take part, you are free

to stop at any time. Your decision to participate or stop participating will have no affect on your grade. You will have the opportunity to destroy the audiotape of your interview if you withdraw the project. Likewise, no penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled will occur.

I agree to participate in this project, as set out above.

Signature

Date

THIS PROJECT HAS BEEN REVIEWED BY THE CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, LOS ANGELES INSTITUTIONAL REVIEW BOARD FOR THE PROTECTION OF HUMAN SUBJECTS IN RESEARCH. ADDITIONAL CONCERNS AND COMPLAINTS, OR QUESTIONS REGARDING YOUR RIGHTS AS A RESEARCH PARTICIPANT, SHOULD BE DIRECTED TO THE DIRECTOR OF RESEARCH ADMINISTRATION (Phone number: 323-343-5366).

Consentimiento de los padres/tutores

To parental/guardian of Project Participants:

Your son/daughter is invited to take part in a research project conducted by Rodrigo Pardo García, a graduate student at California State University, Los Angeles. In this study, we hope to learn more about how students respond to different physical activities during a 10-week program. Your son/daughter has been selected to participate in this study because he/she is a current student of Riverside Continuation High School. We hope that our research will lead to improve the quality of Physical Education curriculum and therefore to improve the educational quality for your children. The duration of the study is 10 weeks. There is not any compensation to participate in this study.

We expect that your child would participate in a physical activity class twice a week for one hour. We will perform different physical activities and sports such as basketball, volleyball or soccer. Additionally, we are going to collect questionnaires and journals written by the children. Through these activities, we want to know their opinion about the program, what they have learned or how was their respect or participation during the class. Finally, we will conduct an audiotaped interview with each child in order to know their opinion about their experience of participating in this program. The duration of this interview should take around 30 minutes.

The purpose for the above activities is to get an idea of where the children are at with some of these ambiguous concepts we are trying to foster such us respect, effort, participation, etc. The best way to get at this information is to hear it from their voices in journals, questionnaires and interviews. The risks of participating in this study are the normal risks of doing any kind of physical activity (for example, twist an ankle or bend a finger). However, if some accident occurs, the first aid will be provided at the infirmary of the school and you will be informed immediately. Additionally, there is a potential risk related with confidentiality. Nevertheless, reports resulting from this study will not identify your son/daughter as a participant. All information gathered in this study will remain confidential and be given out only with your permission or as required by law. If you give

us permission by signing this consent form, we will protect his/her confidentiality. However, like teachers and health care workers, we are obligated under California law to report any abuse that we encounter or reasonably suspect. We will utilize various means of ensuring their confidentiality. We will use numbered cross-references in order to avoid the use of names or other identifiers. Also, we will keep the assent/consent forms, questionnaires, journals and audiotapes locked up in separate locations at Campus of California State University, Los Angeles. These files will be kept during three years before being destroyed (minimum requirement by law). If you have any questions about this research at any time, please call Rodrigo Pardo García at (xxx) xxx-xxxx or write him at rodrigo.pardo@upm.es. In addition, you can call my advisor, Dr. Anne Larson at (xxx) xxx-xxxx or write her at alarson2@calstate.edu.

By signing this consent form you indicate that you have read the form and agree voluntarily your son/daughter participate in the study. If you choose not to take part there will be no penalty or loss of benefits to which you are entitled. If you agree to take part, your son/daughter is free to withdraw from it at any time. Your decision to participate or stop participating will have no affect on the grade of your son/daughter. Your child will have the opportunity to destroy the audiotape of the interview if he/she withdraws from the project. Likewise, no penalty or loss of benefits to which he or she is otherwise entitled will occur.

I agree to permit my son/daughter to participate in this project, as set out above.

Signature

Date

THIS PROJECT HAS BEEN REVIEWED BY THE CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, LOS ANGELES INSTITUTIONAL REVIEW BOARD FOR THE PROTECTION OF HUMAN SUBJECTS IN RESEARCH. ADDITIONAL CONCERNS AND COMPLAINTS, OR QUESTIONS REGARDING YOUR RIGHTS AS A RESEARCH PARTICIPANT, SHOULD BE DIRECTED TO THE DIRECTOR OF RESEARCH ADMINISTRATION (Phone number: 323-343-5366).

Anexo B: Descripción de las sesiones desarrolladas en esta investigación

Sesiones desarrolladas en ‘Cauces’

Sesión: 1A

Objetivos:

- ✦ Participar todo el tiempo en las actividades propuestas
- ✦ Respetar el material
- ✦ Respetar los diferentes niveles de habilidad de los compañeros

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Fútbol sala

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Usar un deporte al que la mayoría juega y que les gusta mucho como es el fútbol
- Utilizar la ‘instrucción directa’ pues al ser el primer día de práctica es muy difícil que los estudiantes participen por sí mismos
- Darles opciones durante el calentamiento: correr alrededor del campo o jugar un juego de persecución

Material:

- ⌘ 8 balones de fútbol sala
- ⌘ campo de fútbol sala con 2 porterías

Secuenciación de la sesión:

- ✦ (5’) charla introductoria en el gimnasio: puntualidad, traer ropa deportiva, encargado de material, autorizaciones...
- ✦ (10’) salimos fuera y hacemos calentamiento los alumnos pueden elegir entre 3 vueltas alrededor del campo de fútbol o jugar un juego de persecución. El juego se llama “cadena” y consiste en que una persona se la liga y trata de coger al resto, si toca a alguien esta persona se “une” y así sucesivamente hasta que todos han sido presos por la cadena. Todos decidieron jugar al juego propuesto.
- ✦ (5’) en círculo realizamos la última parte del calentamiento empezando por los tobillos hasta la cabeza. Al ser la primera vez lo hago yo pero las próximas veces van a ser ellos quienes lo hagan.
- ✦ (5’) por parejas con un balón por parejas tienen que empezar a hacer toques entre ellos. Luego les propongo el reto de que tienen que hacerlo sin que el balón toque el suelo y quiero ver qué pareja es la que consigue hacer más toques sin que se caiga.
- ✦ (5’) se divide la clase en 2 grandes grupos de 5 personas cada uno con una pelota. Se juega un “rondo” en el que sólo se puede dar un toque por persona y el del centro tiene que tratar robar el balón. Hacer un “caño” al del centro te da vida.

- ✖ (5') en los mismos grupos se juega a un "gol regate" en 2 porterías distintas. Primero todos contra todos y luego haciendo 2 equipos en cada portería con un portero "neutral".
- ✖ (10') partido de fútbol en un campo más reducido que el de fútbol-11 (jugamos a lo ancho) y a los 5' se cambia de campo (por el sol)
- ✖ (3') vuelta al gimnasio y estiramientos en las espalderas
- ✖ (3') encuentro de grupo: agradecer su participación y respeto y animarles a que el próximo día sigan trayendo ropa deportiva. Explicarles que el próximo día vamos a tener un test de capacidad física y que en el diario tienen que elegir en qué actividades quieren ser medidos.
- ✖ (5') tiempo de reflexión: tienen que escribir los diarios y hacer la autoevaluación utilizando el "semáforo-loco" (rojo-amarillo-verde-azul) tal y como les he explicado antes. Insistir en que sean sinceros y honestos.

Sesión: 1B

Objetivos:

- ✧ Participar demostrando un "grado aceptable de esfuerzo" en el test de 4 destrezas físicas básicas
- ✧ Ser conscientes del nivel físico que tienen (relacionado con aspectos de salud)

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Test de destrezas físicas básicas: fuerza, flexibilidad, salto horizontal, coordinación y velocidad.

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Dar a los alumnos la opción de que escogieran 4 de las 6 destrezas en las que querían ser medidos

Material:

- ⌘ 2 balones medicinales (3 kg.)
- ⌘ 1 pelota de fútbol
- ⌘ 5 conos
- ⌘ metro y cronómetro
- ⌘ banco sueco con metro para medir flexibilidad
- ⌘ planillas y lápices para tomar nota de los resultados

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria explicando lo que se va a hacer y en qué consiste cada prueba. Después les doy la opción de que nos quedemos en el gimnasio o salgamos fuera para realizar las pruebas siempre y cuando se sepan comportar correctamente.
- ✖ (5') por parejas realizamos varios ejercicios:
 - tratar de tocar las rodillas del compañero sin que él toque las nuestras
 - pulso sin mover el pie central de apoyo y dando la mano al compañero
 - agarrándose de los hombros, tratar de pisar el pie del compañero
- ✖ (3') calentamiento estático dirigido por Jorge.

- ✱ (30') realización del test de capacidades físicas básicas. Tenían que elegir, al menos, 4 de las siguientes 6 opciones (podían repetirla dos veces si querían y se anotaba el mejor intento):
 - *Fuerza*: lanzamiento de balón medicinal (pueden elegir el tamaño)
 - *Salto horizontal*: distancia que son capaces de saltar desde parados con los pies ligeramente separados
 - *Flexibilidad*: separando los pies, hacer una flexión profunda de tronco para ver hasta donde llegan con las manos.
 - *Coordinación*: pequeño slalom que tenían que completar botando el balón a la ida y utilizando el pie a la vuelta.
 - *Resistencia* (nadie la realiza): 10 vueltas al campo de fútbol sala (aprox. 1000 m.)
 - *Velocidad* (salimos al exterior a realizarla): correr 40 m. (longitud del campo de fútbol sala)
- ✱ (3') Explicar que el próximo día tendremos un deporte diferente y que espero que sigan participando tal y como lo están haciendo hasta ahora. También animarles a que sigan trayendo ropa deportiva.
- ✱ (5') Tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 2A

Objetivos:

- ✱ Participar en todas las actividades propuestas con un 'alto esfuerzo'
- ✱ Ser capaces de trabajar ellos solos durante al menos 10 minutos (auto-dirección)

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ voleibol

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Presentarles las actividades en forma de reto: "a ver qué persona/grupo es capaz de llegar a 10 toques seguidos sin que se caiga el balón".
- Darles una lista con 4 actividades a realizar y que debían de elegir al menos dos de ellas para trabajar durante la clase.

Material:

- ⌘ 6 balones de voleibol
- ⌘ 1 red
- ⌘ planillas de voleibol para rellenar

Secuenciación de la sesión:

- ✱ (5') charla introductoria:
 - especial atención al cuidado del material, no se puede dar con el pie, y quien lo haga se quedará un rato sentado
 - preguntar directamente quiénes son los que no van a participar hoy y comentarles que su función hoy es la de ser "manager" de uno de sus compañeros, teniendo que rellenar una ficha que les voy a dar
 - felicitación por haber traído todo el mundo ropa deportiva

- ✱ (5') calentamiento: los alumnos pueden elegir entre 4 vueltas alrededor del campo o jugar un juego de persecución. Como viene siendo habitual prefieren hacer el juego y jugamos a "Roca" (como el "tulipán" pero agachándose). Después hacemos un círculo y terminamos de calentar de forma estática (estirando, movimientos de brazos, piernas, etc...) con la ayuda hoy de Pepe.
- ✱ (7') se les reúne a todos y se les explica el "toque de dedos" para que luego lo vuelvan a practicar por parejas con un balón por pareja:
 - contra la pared hacia uno mismo y hacia el compañero
 - en el sitio hacia el aire y luego pasando al compañero
- ✱ (7') IDEM pero ahora con el toque de antebrazos. 3 claves:
 - extensión de brazos
 - flexión de rodillas
 - golpeo en el punto medio del antebrazo
- ✱ (7') se hacen grupos de 3 personas y tienen que tratar mantener el balón el mayor tiempo posible en el aire sin que se caiga utilizando las técnicas aprendidas
- ✱ (5') rellenar la planilla individual de voleibol que les he dado
- ✱ (5') se coloca la red y se juega 5 vs. 5 tratando de hacer siempre los 3 toques
- ✱ (2') encuentro de grupo: dado que al final estaban teniendo una actitud poco respetuosa, se para la clase y se les avisa de que así no puede seguir la cosa y que está en su mano cambiar su actitud. Nos despedimos hasta la el próximo día en el que haremos kick-ball.
- ✱ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 2B

Objetivos:

- ✱ Participar todo el tiempo en las actividades propuestas o al menos intentarlo
- ✱ Respetar los diferentes niveles de habilidad de los compañeros

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Kick-ball

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Utilizar un nuevo deporte ya que en las primeras clases me dijeron que querían conocer cosas nuevas
- Darles la opción al final de que si lo hacían bien podíamos jugar al fútbol

Material:

- ☒ 1 balón de fútbol
- ☒ 6 conos

Secuenciación de la sesión:

- ✱ (5') charla introductoria:
 - pregunto por aquellos que no han venido el día anterior y por los que faltan

- explicarles que hoy vamos a jugar al kick-ball y hacerles una introducción a las normas básicas (dibujándolo en la pizarra). Les digo que el objetivo es que todos participen
- ✖ (5') salimos fuera para hacer el calentamiento. Primero les doy la opción de correr o de jugar a un juego y nuevamente prefieren el juego. Jugamos al “bull-dog” y me la empiezo ligando yo. Después hacemos el calentamiento estático que dirige Carlos de manera voluntaria.
- ✖ (5') se hacen los 2 equipos para empezar a jugar y se prepara el campo. Se recuerdan las normas básicas.
- ✖ (15') se juegan 2 partidos de 5 vs. 5 en el que todos golpean y luego se cambian los papeles para ver qué equipo ha hecho más carreras.
- ✖ (10') partido de fútbol con los mismos equipos. Yo me pongo de portero en uno de los equipos para jugar también con ellos.
- ✖ (5') vuelta al gimnasio y estiramientos en las espaldas.
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios. Explicar que los diarios son muy importantes para mí ya que me tomo tiempo en prepararlos y en escribirles comentarios. Les pido que se tomen su tiempo y que sean honestos con los colores (a Kobe le doy la opción de que me escriba en Inglés)

Sesión: 3B

Objetivos:

- ★ Participar en todas las actividades propuestas demostrando un ‘alto nivel de esfuerzo’
- ★ Ser respetuoso con los demás compañeros

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Baloncesto

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Ofrecer otro deporte diferente al fútbol pero que todos conocieran
- Provocar una cierta ‘competición controlada’ para favorecer su participación

Material: encargado Pepe

- ⌘ 4 balones de baloncesto
- ⌘ 4 conos
- ⌘ 2 canastas

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria:
 - explicar que para ir cambiando de deportes hoy haremos baloncesto
 - ir hacia la pista exterior
- ✖ (5') calentamiento:
 - eligieron nuevamente el juego en vez de correr. Esta vez jugamos al “pilla-pilla pegajoso” en el que uno se la liga y cuando da a alguien éste tiene que poner la mano en donde le han tocado y tratar de dar a los

- demás. Luego se van sumando personas a las ya tocadas hasta que no queda ninguno
- el calentamiento estático lo ha dirigido Raúl (aunque Carlos le iba diciendo lo que tenía que hacer)
- ✖ (7') 2-3 personas y 1 balón:
 - pasarse el balón entre ellos de todas las formas que se les ocurran... ¡ser creativos!
 - botar el balón: dos manos, entre las piernas, sentado... Los demás compañeros deben imitar los movimientos que realiza el que tiene el balón
- ✖ (15') se divide la clase en dos equipos:
 - “mareo”: uno se pone en el centro y trata de robar el balón mientras los compañeros se lo pasan entre ellos (se va cambiando la persona que se pone en el centro)
 - hay que pasar la pelota entre las personas de su equipo sin que los del equipo contrario te la quiten o la toquen. Cuando la tocan o el balón se cae al suelo, recuperan el balón y se cambian los papeles. Cuando estás en posesión del balón no puedes mover los pies. El equipo que mayor número de pases consiga es el ganador
 - cada uno en una canasta distinta con 2 balones y tienen que tratar de ver qué equipo es el que consigue mayor número de canastas en 2':
 - ✓ concurso de tiro libre
 - ✓ concurso de tiro muy cercano (1 punto), tiro libre (2 punto) o de triple (3 puntos), según la opción del lanzador
- ✖ (10') un “partido oficial” 5x5 (incluyendo norma de los 3 pases antes de tirar a canasta)
- ✖ (5') vuelta al gimnasio para hacer los estiramientos
- ✖ (3') encuentro de grupo:
 - felicitar por la actitud que han tenido hoy
 - preguntarles qué quieren hacer para la próxima semana: quieren béisbol
 - hacer hincapié en que el objetivo de esta clase no es el de jugar muy bien al baloncesto o a cualquier otro deporte sino el de aprender a jugar en equipo, a ser respetuoso con los compañeros o a respetar el material.
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 4A

Objetivos:

- ★ Ser cuidadosos con el material
- ★ Participar en todas las actividades propuestas demostrando un ‘alto nivel de esfuerzo’

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Tamburello

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Ofrecerles la posibilidad de jugar a un deporte que no conocían

- Tratar de vencer un supuesto récord italiano ya que les dije que en Italia habían conseguido hacer 25 pases en grupos de 5 personas sin que se cayera la pelota

Material:

- ⌘ 15 tamburellos
- ⌘ 8 pelotas de tenis y 2 pelotas de pretenis

Secuenciación de la sesión:

- × (5') charla introductoria:
 - explicar que hoy haremos un deporte nuevo tal y como les había prometido al inicio del programa
 - lo de jugar al béisbol lo dejamos para la semana que viene y Clodo me va a ayudar a la hora de preparar la sesión
 - ir hacia la pista exterior
- × (5') calentamiento:
 - eligieron nuevamente el juego en vez de correr. Esta vez jugamos al “pilla-pilla pisando las líneas pintadas en el campo”.
 - el calentamiento estático lo ha dirigido Edu
- × (5') cada uno con una pelota y un tamburello tiene que hacer toques:
 - utilizando ambos lados del tamburello
 - utilizando ambas manos
 - lanzarla lo más alto que pueda
- × (5') por parejas realizar el mismo ejercicio pero ahora:
 - permitiendo como máximo un bote
 - dar un toque de control antes de pasar al compañero
- × (5') en grupos de 5 personas ver el número de toques que realizan:
 - sin que bote la pelota (les dije que en Italia el récord estaba en 25 toques)
 - permitiendo bote
- × (5') paro la clase y les doy la opción de que se pongan a practicar de forma individual, por parejas, o en grupos (dependiendo si se permite bote o no). Al final todos deciden ponerse a jugar por grupos de nuevo.
- × (7') les doy la opción de que los que quieran jugar un partido lo jueguen y los que quieran seguir practicando pues que sigan haciéndolo. Al final todos deciden jugar el partido 5 vs. 5 en el campo de fútbol sala. Las normas me las invento y son:
 - sin red y 1 bote por equipo (esto sí que es cierto)
 - sacar más o menos desde el fondo del campo y tiene 2 intentos para el saque
 - máximo 2 toques por equipo
- × (3') vuelta al gimnasio
- × (3') encuentro de grupo:
 - felicitar por la actitud que han tenido hoy
 - preguntarles qué quieren hacer para la próxima semana: quieren béisbol
 - hacer hincapié en que el objetivo de esta clase no es el de jugar muy bien al baloncesto o a cualquier otro deporte sino el de aprender a jugar en equipo, a ser respetuoso con los compañeros o a respetar el material.
- × (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 4B

Objetivos:

- ★ Participar en todas las actividades propuestas demostrando un ‘alto nivel de esfuerzo’
- ★ Ser respetuoso con los demás compañeros

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Balonmano

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Ofrecer otro deporte diferente al fútbol pero que todos conocieran
- Provocar una cierta ‘competición controlada’ para favorecer su participación

Material:

- ⌘ 6 balones de balonmano
- ⌘ 2 conos

Secuenciación de la sesión:

- × (3’) charla introductoria:
 - hoy haremos balonmano y un juego de calentamiento que espero que les guste
 - algunos plantean que quieren jugar al fútbol pero les digo que al fútbol suelen jugar en sus ratos libres y que es mejor aprovechar esta clase para hacer otras cosas, además a todo el mundo no le gusta el fútbol y ya hemos jugado al fútbol en clases anteriores. Están de acuerdo y lo dejamos pasar
- × (10’) calentamiento:
 - eligieron nuevamente el juego en vez de correr. Esta vez jugamos en 2 equipos a “rescata la bandera”: se divide el campo de fútbol en 2 partes y se trata de ir a coger la bandera (pelota encima de un cono) al campo contrario y llevarla de regreso al campo propio sin que nos toquen. En el caso de que te toquen caes prisionero hasta que otro compañero de tu equipo te “salva” tocándote la mano.
 - el calentamiento estático lo ha dirigido Niko
- × (5’) por parejas con 1 balón:
 - pases utilizando ambas manos (aumentando la distancia) y con bote
- × (5’) lanzamientos a portería. 2 filas, una mirando a cada portería, con un portero. El que lanza tiene que recoger el balón y devolverlo a la fila de lado contrario.
- × se divide la clase en 2 equipos recordando la regla del pasado día en el que tenían que hacer mínimo 3 pases antes de conseguir el tanto:
 - (7’) partido en el que el objetivo es tirar el cono que está en la “bombilla” de tiros libres. No se puede entrar dentro de esta zona y si un jugador defensor toca la bola aquí se hace un penalti.
 - (5’) partido con porteros y porterías
- × (3’) vuelta al gimnasio y estiramientos
- × (3’) encuentro de grupo:

- hacer hincapié en que uno de los objetivos de esta clase es el de aprender a jugar en equipo y que por tanto no tiene mucho sentido ser excesivamente individualista. Al final no nos acordamos de los resultados sino de con quién jugamos
- recordar que la próxima semana el lunes haremos frisbee y el miércoles béisbol con la ayuda de Clodo que va a dirigir la sesión
- ✱ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 5A

Objetivos:

- ✱ Participar en todas las actividades propuestas demostrando un 'alto nivel de esfuerzo', intentando al menos realizar aquellas más novedosas
- ✱ Tener en cuenta a los compañeros en aquellas actividades que éstos no realicen correctamente (Nivel IV)

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Diferentes ejercicios con frisbee y aros

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Utilizar un material motivante al que no están acostumbrados
- Plantear los ejercicios como retos que tienen que ser capaces de superar

Material:

- ⌘ 6 frisbees
- ⌘ 10 aros

Secuenciación de la sesión:

- ✱ (3') charla introductoria:
 - recordar la importancia de la participación y la ayuda entre compañeros
 - hoy haremos diferentes juegos con los frisbees y con los aros
 - próximo día béisbol con la ayuda de Clodo
 - vamos al campo exterior
- ✱ (5') de nuevo eligen hacer el juego y jugamos a un "pilla-pilla" en donde los aros se colocan en el suelo y hacen las veces de "islas" en donde si uno se mete está a salvo de que le den.
- ✱ (3') el calentamiento estático lo ha dirigido Kobe
- ✱ (10') cada uno con un aro tenían que mover el aro de diversas formas. Yo también les iba incluyendo algunos retos:
 - moverlo con el brazo y la cintura
 - moverlo con el cuello
 - lanzarlo y que vuelva
 - con el pie
 - hacerlo rodar y tener que pasar por dentro
 - carrera de aros
 - en grupos de 5-6 personas pasarse un aro sin soltarse las manos

- ✱ (10') por parejas con 1 frisbee tienen que pasárselo de todas las maneras que se les ocurran (también les doy ideas: por detrás de la espalda, lanzarlo para arriba para que vuelva...). Les voy poniendo retos:
 - a ver quién llega más lejos
 - desde ½ campo, meter “gol” en la portería
 - frisbee-golf
 - un compañero con un aro y otro con el frisbee, tiene que conseguir que entre por el aro (el compañero del aro trata de ayudarle a que lo consiga)
- ✱ (7') partido final de *ultimate frisbee*
- ✱ (3') vuelta al gimnasio y estiramientos
- ✱ (3') encuentro de grupo:
 - insistí en la importancia de que fuesen más respetuosos entre ellos y que cuidasen más la forma de hablar ya que últimamente se escuchan más “tacos” que de costumbre
 - el próximo día hacemos béisbol con la ayuda de Clodo que va a dirigir la sesión. Animarles a que ellos también dirijan alguna sesión durante las próximas semanas
- ✱ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 5B

Objetivos:

- ★ Respetar el material sin perder ninguna pelota
- ★ Participar en todas las actividades propuestas (o al menos intentarlo)
- ★ Respetar al compañero que va a dirigir la sesión
- ★ Al “entrenador”: mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Béisbol

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Utilizar un deporte que me llevaban pidiendo durante varias semanas y que uno de ellos se animó a preparar la clase conmigo
- Dar la oportunidad a uno de los chicos para que dirigiera la clase

Material: no hay un encargado fijo y se pide la colaboración de todos

- ⌘ 5 conos
- ⌘ 2 bates de goma espuma
- ⌘ 1 raqueta de playa
- ⌘ 2 pelotas de goma espuma
- ⌘ 6 pelotas de tenis

Secuenciación de la sesión: (la sesión duró 40' debido al retraso de los alumnos)

- ✱ (5') charla introductoria:
 - recordar la importancia de la participación y la ayuda entre compañeros

- hoy Clodo dirige parte de la sesión
- vamos al campo exterior (unos cuantos alumnos llegan con retraso)
- ✖ (5') de nuevo eligen hacer el juego y jugamos a un "chucho" (es como el bulldog, y todos los alumnos lo conocían)
- ✖ nos dividimos en 2 grupos (uno con Clodo y el otro conmigo) para hacer:
 - (5') practicar el bateo
 - (5') practicar los pases y recepción
- ✖ (2') antes de empezar a jugar el partido hicimos recuento de material y como faltaba una pelota de tenis, no se pasó al siguiente ejercicio hasta que la encontramos
- ✖ (7') partido final de béisbol en 2 equipos. Hasta que no se organizan los equipos y el orden de bateo no les doy los bates. Las normas las explicó Clodo y se dio la opción de batear con la raqueta para quien quisiera
- ✖ (3') vuelta al gimnasio
- ✖ (3') encuentro de grupo:
 - insistí en la importancia de que fuesen más respetuosos entre ellos y que algunos tenían que cambiar su actitud en clase (en referencia a Edu)
 - durante las próximas semanas realizaremos algunas sesiones dirigidas por vosotros mismos tal y como ha hecho hoy Clodo
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 6A

Objetivos:

- ★ Ser respetuoso con los compañeros tanto verbal como físicamente (Nivel I).
- ★ Participar en todas las actividades propuestas, o al menos intentarlo, la mayoría del tiempo (Nivel II).
- ★ Que los alumnos sean capaces de trabajar por ellos mismos (sin la supervisión directa del profesor) en alguna de las actividades propuestas durante al menos 10 minutos (Nivel III).

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Juegos con cuerdas

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Plantearles diferentes retos para que según sus habilidades fueran capaces de irlos superando
- La utilización de cuerdas es muy importante en deportes como el boxeo en donde hace falta una gran rapidez y agilidad en las piernas

Material:

- ⌘ 12 cuerdas pequeñas
- ⌘ 1 cuerda grande de montaña
- ⌘ 1 pañuelo (también se puede utilizar una de las cuerdas pequeñas)

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria:

- recordar la importancia de la participación y el respeto entre compañeros
- hoy haremos diferentes juegos con cuerdas tal y como se entrena en deportes como el boxeo
- próximo día haremos fútbol con la ayuda de algunos compañeros que van a dirigir la sesión tal y como hizo Clodo con el béisbol
- × (7') cada uno con una cuerda se hace el juego de los “ratones”:
 - cuerda a la cintura
 - cuerda en el pie
- × (5') calentamiento estático dirigido por: Vidal
- × (5') de forma individual saltar:
 - hacia delante (con 1 y 2 pies)
 - hacia atrás
 - cruzando
 - 2 veces en un salto
 - ver cuántos saltos son capaces de hacer en 1 min.
 - saltar por parejas en una misma cuerda
- × (5') carrera con las cuerdas por relevos en 3 equipos (se les da la opción de hacerlo a nivel individual)
- × (5') soga-tira con 2 equipos compensados (este juego no estaba incluido inicialmente)
- × (5') saltar en una misma cuerda:
 - todo el mundo a la vez
 - entrando de 1 en uno
- × (5') para acabar la sesión les propongo jugar al “pañuelo” (no se elimina nadie sino que se dan puntos a cada equipo en función si ganan y se vuelven a enumerar)
- × (3') encuentro de grupo:
 - evaluar la sesión con ellos e insistirles en que deben ser más respetuosos
 - quedarme con aquellos que van a preparar la próxima sesión
- × (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 6B

Objetivos:

- ★ Respetar a los compañeros que va a dirigir parte de la sesión (nivel I)
- ★ Trabajar sin la supervisión directa del profesor en las actividades propuestas durante al menos 10 minutos en una parte específica de la sesión (nivel III)
- ★ Ayudar al menos a un compañero durante una actividad durante la clase de hoy (nivel IV)
- ★ Al “entrenador”: mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Fútbol

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- En la clase anterior les di posibilidad de hacer fútbol en la siguiente sesión con la condición de que tenían que ser ellos la que la dirigieran. La verdad es que llevaban ya varias semanas pidiéndomelo y no habíamos jugado desde casi el principio del programa.
- Prestar especial atención a aquellos chicos que no les gusta el fútbol o no se les da bien para que no se desmotiven a lo largo de la sesión. Tratar de animarles y resaltar todo aquello que hacen bien.

Material:

- ⌘ 2 balones de gomaespuma
- ⌘ 4 balones de fútbol
- ⌘ 8 conos

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria:
 - recordarles que espero que en esta clase se aprenda algo más que un deporte. Me interesa mucho que sean respetuosos, que participen y que se ayuden unos a otros
 - hoy hay que prestar especial respeto a los compañeros que dirigen la sesión
- ✖ (5') juego de calentamiento dirigido por Carlos: se juega a un balón prisionero dentro del gimnasio
 - vamos al campo exterior
- ✖ (3') calentamiento estático dirigido por David
- ✖ (5') Ejercicio de David: se hacen varios grupos para jugar un "mareo"
- ✖ (5') Ejercicio de Javier: 2 filas (una en cada portería) y se realizan lanzamientos a puerta desde la línea de penalti. Hay un portero. Si se falla el lanzamiento, el que lanzaba se pone de portero.
- ✖ (5') Ejercicio de Carlos: se realiza un slalom entre los conos para finalmente lanzar a puerta tras recibir un pase de un compañero (en la portería hay un)
- ✖ (10') partido final: invitándoles a que no haya árbitro y que sean ellos mismos los que decidan las faltas, y alguna de las normas (fuera, ...). Se les dice que si no juegan en equipo se incluirá la norma de los "3 pases".
- ✖ (5') vuelta al gimnasio y estiramientos
- ✖ (3') encuentro de grupo:
 - evaluar la sesión con ellos
 - quedarme con aquellos que van a preparar la próxima sesión
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 7A

Objetivos:

- ★ Que los alumnos sean capaces de trabajar por ellos mismos (sin la supervisión directa del profesor) en alguna de las actividades propuestas durante al menos 10 minutos (Nivel III).
- ★ Cooperar durante el juego respetando todo el tiempo la norma que dice: "todos los jugadores de tu equipo deben tocar la pelota antes de hacer un tanto"

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ hockey

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- El día anterior tuvieron la oportunidad de elegir qué actividad querían hacer el próximo día con la condición de que alguno de ellos me ayudara a dirigir parte de la sesión.
- El hockey, al igual que el tamburello, es una buena actividad para motivar a los estudiantes porque todo el mundo tiene algo con lo que jugar (un palo) y en cierta manera es una forma de participación.

Material:

- ⌘ 14 palos de unihockey
- ⌘ 7 pelotas de unihockey
- ⌘ 8 conos

Secuenciación de la sesión:

- × (5') charla introductoria:
 - recordar la importancia del respeto y la ayuda entre compañeros
 - importancia de respetar el material y no elevar el palo por encima de la cadera
 - vamos al campo exterior
- × (5') les doy la opción de correr 3 vueltas al campo o de hacer algún juego. 3 eligen correr y 3 hacer el juego. Jugamos a un "pulso gitano" y a darnos en las rodillas
- × (3') calentamiento estático dirigido por Vicente
- × (3') explicación de las normas generales:
 - no se puede levantar el palo por encima de la cadera
 - se pueden utilizar ambos lados del palo
 - no se puede dar con el pie
 - se puede golpear a la pelota/empujarla/elevarla
- × (5') por parejas se realizan pases teniendo en cuenta las normas antes citadas
- × (5') lanzamientos a portería (2 filas, una en cada portería):
 - golpeo
 - empuje
- × (5') conducción de la pelota ente los conos y lanzamiento a portería. Quien falla, se pone de portero.
 - Idem, pero con un pase lateral
- × (10') se da la opción de jugar un partido final de hockey en 2 equipos (los que no quieran pueden seguir practicando). Las normas básicas son que no se puede levantar el palo por encima de la cadera (1 min. de expulsión) y que todos tienen que tocar la pelota antes de meter gol.
- × (3') vuelta al gimnasio y estiramientos
- × (3') encuentro de grupo:
 - insistí en que lo importante en esta clase es aprender cosas como el respeto y el trabajo en equipo
 - les pregunté qué les había parecido la sesión y si les había gustado

- el próximo día haremos baloncesto con la ayuda de Kobe y de algún otro que quiera (se apuntó también Clodo)
- ✱ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 7B

Objetivos:

- ✱ Respetar a los compañeros que van a dirigir la sesión (Nivel I)
- ✱ Que los alumnos sean capaces de trabajar por ellos mismos (sin la supervisión directa del profesor) en alguna de las actividades propuestas durante al menos 10 minutos (Nivel III).
- ✱ Ayudar a algún compañero durante la sesión y darse cuenta de si algún compañero nos ha ayudado a nosotros (Nivel IV)
- ✱ Al "líder-entrenador": mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ baloncesto

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- en la sesión anterior eligieron el deporte que querían hacer con la condición de que fueran ellos los que desarrollasen la sesión
- durante la actividad ir animando de manera individual a cada uno, resaltando aquellos aspectos que hacían bien y haciendo hincapié en aquellos puntos que tenían que mejorar

Material:

- ⌘ 1 pelota de gomaespuma
- ⌘ 6 balones de baloncesto
- ⌘ 6 conos

Secuenciación de la sesión:

- ✱ (5') charla introductoria:
 - recordar la importancia del respeto entre compañeros. Prestar especial atención a ver quién nos ayuda hoy
 - hoy haremos baloncesto con la ayuda de Kobe y Clodo
- ✱ (5') se hace el juego del 'balón prisionero' (Clodo)
 - vamos al campo exterior
- ✱ (3') calentamiento estático dirigido por Kobe
- ✱ (5') ejercicio de pases por parejas avanzando lateralmente (Kobe):
 - picado
 - de pecho
 - de béisbol
 - por encima de la cabeza
 - de bolos
- ✱ (5') ejercicio de lanzamiento con pase (Clodo): 2 filas, una de ellas con balón y la otra sin balón. La que tiene el balón tiene que ir botando entre conos para realizar

un pase al compañero de la otra fila para que tire. El que tira coge el rebote y cambia de fila.

- ✖ (5') tiros libres, 2 tiros cada uno (Kobe)
- ✖ (5') se juega a un 21 (Clodo)
- ✖ (10') partido final en dos canastas con la norma de dar 3 pases antes de tirar a canasta
- ✖ (3') vuelta al gimnasio y estiramientos
- ✖ (3') encuentro de grupo:
 - agradecí el trabajo bien hecho de Kobe y Clodo
 - les pregunté qué les había parecido la sesión y si les había gustado
 - el próximo día haremos voleibol con la ayuda de Carlos y de Samuel
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 8A

Objetivos:

- ★ Respetar a los compañeros que van a dirigir la sesión
- ★ Participar sin la supervisión directa del profesor durante 10'
- ★ Ayudar a algún compañero durante la sesión y darse cuenta de si algún compañero nos ha ayudado a nosotros
- ★ Al "líder-entrenador": mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ voleibol

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- en la sesión anterior eligieron el deporte que querían hacer con la condición de que fueran ellos los que desarrollasen la sesión
- durante la sesión, les animaba a que superasen su propio record de toques seguidos sin que se cayese el balón, dándoles algunas claves de cómo golpear al balón para que mejorasen su técnica se motivasen al ver alguna mejora

Material:

- ⌘ 6 balones de voleibol
- ⌘ 1 red (en el gimnasio)

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria:
 - hablar de la importancia de la ropa deportiva (2 personas vinieron en vaqueros)
 - hoy haremos voleibol con la ayuda de Carlos (ya que Samuel ha faltado)
 - vamos al campo exterior
- ✖ (3') calentamiento estático dirigido por Carlos
- ✖ (5') se juega a un 'rescate' en el que el objetivo es ver qué equipo ('policías') tarda menos en atrapar al equipo contrario ('ladrones') (Carlos)
- ✖ (5') ejercicio de pases por parejas (Carlos):

- dedos
- antebrazos
- ✖ (5') Idem, pero se hacen dos grupos grandes de 5 personas
- ✖ (5') en estos mismos grupos se juega un 'mareo' en el que aquel al que se le caiga la pelota o la dé mal, se pone en el centro (Carlos)
- ✖ (5') se hacen 2 filas una enfrente a la otra y hay que pasarse el balón y cambiarse de fila sin que el balón caiga (Carlos)
- ✖ (10') vuelta al gimnasio y partido final
- ✖ (3') encuentro de grupo:
 - agradecí el trabajo bien hecho de Carlos
 - les felicité por la buena actitud y su esfuerzo
 - el próximo día haremos tamburello con la ayuda de Niko y Pepe
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 8B

Objetivos:

- ★ Respetar a los compañeros que van a dirigir la sesión
- ★ Participar sin la supervisión directa del profesor durante 10'
- ★ Ayudar a algún compañero durante la sesión y darse cuenta de si algún compañero nos ha ayudado a nosotros
- ★ Al "líder-entrenador": mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Palas de madera (les di la opción de tamburellos pero prefirieron las palas)

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- en la sesión anterior eligieron el deporte que querían hacer con la condición de que fueran ellos los que desarrollasen la sesión
- durante la sesión, les animaba a que superasen su propio record de toques seguidos sin que se cayese la pelota
- al final de la sesión les di la opción de que la pareja que quisiera podía utilizar una indiaka en vez de las raquetas para jugar

Material:

- ⌘ 10 palas de madera (les di la opción de tamburellos pero prefirieron las palas)
- ⌘ 10 pelotas de gomaespuma (al jugar en el gimnasio este tipo de pelota es más segura)
- ⌘ 2 conos
- ⌘ 2 pelotas de tenis
- ⌘ 2-3 indiakas

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria:
 - hoy pueden elegir entre utilizar las palas de madera o los tamburellos. La clase la va a llevar Pepe (ya que Niko ha faltado)

- se decide entre hacer la clase en el exterior o en el gimnasio ya que hace mucho viento
- vamos al campo exterior para realizar el calentamiento
- ✖ (5') se juega a un 'conquista la bandera' en el que el objetivo es ver qué equipo consigue coger la pelota que está en el campo contrario encima de un cono y llevarla de nuevo a su campo
- ✖ (5') calentamiento estático dirigido por Pepe
 - vuelta al gimnasio
- ✖ (5') pueden elegir entre coger un tamburello o una pala (todos eligen palas) y se ponen de manera individual a hacer toques (Pepe):
 - utilizando ambas manos
 - utilizando ambos lados de la pala
 - contra la pared
- ✖ (10') se ponen por parejas a realizar toques sin que se caiga la pelota (Pepe)
- ✖ (7') se les da la opción de que aquella pareja que quiera puede utilizar una indiaka en vez de las palas para jugar dándole golpes con cualquier parte del cuerpo
- ✖ (3') estiramientos
- ✖ (3') encuentro de grupo:
 - agradecí la puntualidad que tuvieron
 - recordé que hoy había sido Pepe el líder
 - avisé de que sólo nos quedan 2 semanas
 - hacer hincapié en que se den cuenta de la "ayuda entre compañeros"
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 9A

Objetivos:

- ★ Participar sin la supervisión directa del profesor al menos durante 15' en una parte específica de la sesión (en USA fueron 10')
- ★ Ayudar al menos a un compañero durante alguna actividad en la clase de hoy

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Variedad de actividades de fitness y habilidades deportivas

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Ofrecer una gran variedad de actividades con diferente material
- "Estrenar" el campo de baloncesto recientemente finalizado
- Trabajar en parejas
- Darles la oportunidad de que eligieran qué actividad querían hacer al final de la clase (no tienen todos porque hacer lo mismo)

Material:

- ⌘ 1 balón medicinal
- ⌘ 1 frisbee
- ⌘ 2 balones de fútbol
- ⌘ 1 pelota de balonmano

- ⌘ 2 tamburellos
- ⌘ 1 pelota de tamburello
- ⌘ 2 balones de baloncesto
- ⌘ 1 balón de voleibol
- ⌘ 4 esterillas
- ⌘ 10 conos
- ⌘ carteles con las explicaciones
- ⌘ cinta adhesiva

Secuenciación de la sesión:

- × (5') charla introductoria:
 - al tener tanto material, tenemos que ser más cuidadosos y tratarlo bien
 - trabajar sin la supervisión directa del profesor
 - al final jugaremos al deporte que elijáis, pero en la medida en que atendamos y hagamos bien el circuito habrá más tiempo para jugar
 - explico con un pequeño gráfico en la pizarra cómo se va a desarrollar la clase de hoy
 - les pido ayuda con el material
 - vamos al campo exterior
- × (3') calentamiento estático dirigido por Javier
- × (5') colocación del material en el circuito y formación de las parejas. Recuerdo cómo era el circuito:
 1. pases con el balón medicinal
 2. pases con el frisbee
 3. habilidades con el balón de fútbol 1: slalom
 4. abdominales pasándose un balón
 5. toques con el tamburello
 6. tiros a canasta con 2 balones
 7. fondos de brazos (2 opciones): apoyando o sin apoyar rodillas
 8. habilidades con el balón de fútbol 2: toques sin que se caiga
 9. habilidades con el balón de voleibol: pases con el compañero
 10. habilidades con el balón de baloncesto: slalom entre conos y entrada a canasta
- × (15') junto al compañero se realizan las actividades (aproximadamente 1' por estación). Al final se puede repetir una de las estaciones que más o haya gustado.
- × (10') juego final elegido por ellos:
 - 3 deciden jugar al fútbol en el campo de fútbol
 - 3 juegan a hacer toques con el balón de fútbol
 - 5 juegan al baloncesto (3 al "21" en una canasta y los otros a hacer tiros desde ½ campo en la otra)
- × (3') vuelta al gimnasio
- × (3') encuentro de grupo:
 - avisé de que sólo nos quedan 3 clases y que el próximo día haríamos algo similar a lo que hemos hecho al final de la clase de hoy
 - felicitar por el buen comportamiento durante la actividad y el respeto al material
 - llamada de atención a aquellos alumnos que no prestan atención y no dejan trabajar bien a sus compañeros

- ✱ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Sesión: 9B

Objetivos:

- ✱ Participar en las actividades propuestas sin la supervisión directa del profesor durante 30'
- ✱ Ayudar a algún compañero en alguna de las actividades y darse cuenta si alguien nos ha ayudado durante la clase de hoy

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Balonmano, voleibol, hockey y frisbee

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Darles opciones, de esta manera pueden elegir qué actividad quieren hacer e incluso cambiar de actividad durante la sesión

Material:

- ⌘ 2 frisbees
- ⌘ 2 aros
- ⌘ 4 palos de unihockey
- ⌘ 1 pelota de unihockey
- ⌘ 2 pelotas de balonmano
- ⌘ 2 balones de voleibol
- ⌘ 9 conos

Secuenciación de la sesión:

- ✱ (5') charla introductoria:
 - trabajar sin la supervisión directa del profesor. Estar atentos porque luego quiero ver algunos ejemplos en los diarios
 - ayuda entre compañeros para jugar en equipo y enseñar juegos nuevos
 - explicación en la pizarra de cómo nos vamos a organizar y dónde se hace cada actividad
 - vamos al campo exterior
- ✱ (5') se da la opción de correr 2 vueltas al campo o jugar a la "cadena"
- ✱ (3') calentamiento estático dirigido por David
- ✱ (3') recordarles cómo va a ser la sesión de hoy: elegir entre 4 diferentes actividades. Según vaya avanzando la clase se puede ir cambiando de actividad. Al menos tienen que hacer 2 de ellas. Las actividades son:
 - balonmano: lanzamientos a portería, puntería contra un cono, ...
 - voleibol: jugar contra el muro, haciendo pases, con una portería como red, etc.
 - hockey: se hace un pequeño campo con los conos y se juega un partido de 2x2, etc...
 - pases con el frisbee: diferentes formas de pasar y recoger el frisbee, frisbee-golf, distancia/puntería...
- ✱ (30') escoger la actividad que se prefiera y empezar a participar

- ✖ (3') vuelta al gimnasio para hacer estiramientos
- ✖ (3') encuentro de grupo:
 - sólo nos quedan 2 clases
 - hacer hincapié en que se den cuenta de la “ayuda entre compañeros”
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - el próximo día será una clase de estructura similar pero con actividades diferentes

Sesión: 10A

Objetivos:

- ★ Participar en las actividades propuestas sin la supervisión directa del profesor durante 30'
- ★ Ayudar a algún compañero en alguna de las actividades y darse cuenta si alguien nos ha ayudado durante la clase de hoy

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Baloncesto, fútbol y tamburello/palas

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Darles opciones, de esta manera pueden elegir qué actividad quieren hacer e incluso cambiar de actividad durante la sesión

Material:

- ⌘ 2 balones de baloncesto
- ⌘ 2 balones de fútbol
- ⌘ 4 palas/tamburellos
- ⌘ 2 pelotas de tamburello/palas

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria:
 - trabajar sin la supervisión directa del profesor. Estar atentos porque luego quiero ver algunos ejemplos en los diarios
 - ayuda entre compañeros para jugar en equipo y enseñar juegos nuevos
 - explicación en la pizarra de cómo nos vamos a organizar y dónde se hace cada actividad
 - vamos al campo exterior
- ✖ (5') se da la opción de correr 2 vueltas al campo o jugar por parejas a: “pelea de gallos”, “tocar rodillas” y “pulso vertical”
- ✖ (3') calentamiento estático dirigido por Clodo
- ✖ (3') recordarles cómo va a ser la sesión de hoy: elegir entre 3 diferentes actividades. Según vaya avanzando la clase se puede ir cambiando de actividad. Al menos tienen que hacer 2 de ellas. Las actividades son:
 - baloncesto en una de las canastas: jugar al 21, 3x3, etc.
 - tamburello/palas: pases, record sin que se caiga, etc.
 - fútbol: toques sin que se caiga, partidillo en el campo de fútbol
- ✖ (30') escoger la actividad que se prefiera y empezar a participar

- ✖ (3') vuelta al gimnasio
- ✖ (3') encuentro de grupo:
 - sólo nos queda 1 clase
 - hacer hincapié en que se den cuenta de la “ayuda entre compañeros”
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - el próximo día haremos diferentes juegos y celebraremos el final de las clases todos juntos

Sesión: 10B

Objetivos:

- ★ Cooperar como un equipo en las actividades propuestas
- ★ Mostrar confianza con el resto de compañeros en las actividades propuestas
- ★ Reflexionar sobre la experiencia de haber participado en este programa deportivo

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Juegos de cooperación y confianza

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Proponer diversos juegos y actividades que no conocían para que trabajasen en equipo y cooperasen.
- En los juegos de cooperación, decir que los he hecho antes en Italia y que han tardado menos tiempo que ellos y que quiero ver si son capaces de superarles.
- En los juegos de confianza era yo el primero que lo hacía para mostrarles que tenía confianza en ellos (pero sin obligar a nadie a que lo hiciera).
- Al final tomamos juntos coca-colas y patatas para celebrar su participación en el programa.

Material:

- ⌘ 1 cuerda de montaña de 8 m.
- ⌘ 1 pelota de gomaespuma
- ⌘ espalderas
- ⌘ coca-cola y patatas fritas para todos

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria:
 - hoy haremos juegos de cooperación y confianza
- ✖ (5') jugamos a un balón prisionero (no estaba pensado)
- ✖ (10') juegos de cooperación:
 - divididos en 2 equipos, tienen que pasar de un lado al otro de las espalderas sin tocar el suelo
 - deshacer un “nudo humano” entrelazando las manos sin soltarse
 - con 2 equipos se hace un soga-tira
 - con la cuerda, se hace un círculo y hay que sentarse y levantarse
- ✖ (15') juegos de confianza:

- en tríos se realiza un “péndulo” (una persona se pone rígida en el centro con los brazos al pecho y cerrando los ojos, sus compañeros le tiene que mover)
- IDEM pero en grupos más grandes
- pasillo de la confianza: correr y los demás forman un pasillo con los brazos extendidos y tienen que levantarlos cuando llega el compañero que está corriendo
- Subirse a la espaldera y lanzarse de espaldas
- × (5’) se juega un pañuelo (no estaba pensado)
- × (10’) encuentro de grupo y celebración con patatas fritas y coca-cola
- × (15’) vamos al aula para rellenar los cuestionarios (en primer lugar) y luego las hojas de auto-evaluación

Sesiones desarrolladas en ‘Nuova Fontana’

Lezione: 1A

Objetivos:

- ★ Tener una primera toma de contacto distendida entre alumnos y profesor
- ★ Comprender el funcionamiento de cómo van a ser las clases: un deporte diferente cada día, 2 veces por semana durante 10 semanas...
- ★ Que entiendan lo que espero de ellos: respeto (a los compañeros, profesor y al material), participación (al menos ‘intentarlo’), puntualidad, utilizar ropas deportivas (evitar lesiones, comodidad e higiene). De alguna manera esto no va a ser como otras clases de EF que hayan tenido antes.
- ★ Que entre ellos se puedan conocer más ya que al ser de 2 grupos distintos no tiene mucho contacto en común
- ★ (prof.) Conocer un poco de cada uno de ellos, empezar a aprenderse los nombres y localizar a los líderes para “ganármelos”

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ ninguna (no se puede hacer práctica pues no tenemos todos los permisos necesarios para empezar: seguros, certificados médicos y hojas de consentimiento)

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- colocarles en círculo tratando de estar cerca de ellos cuando hablaban
- pasarles el diario al final para que escribieran

Material:

- ⌘ bolis y hojas

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5’) presentarme: “Me llamo Rodrigo, soy de España (Madrid), soy licenciado en ‘Scienze Motorie’ y me gusta mucho hacer deporte. Los deportes que más me gustan son el baloncesto e ir a la montaña, aunque el *calcio* también me gusta. Voy a estar con vosotros las próximas 10 semanas así que espero que lo pasemos bien y aprendamos muchas cosas...”. También preguntar si alguno ha estado en España y si alguno habla Español.
- ✖ (10’) ahora cada uno debe presentar al compañero que tiene a su izquierda diciendo: (es porque entre ellos ya se conocen y resulta más dinámico)
 - nombre
 - estudios: mecánica o electricidad
 - gustos y aficiones (deportes, música, coches, chicas...)
- ✖ (10’) presentar el funcionamiento y las normas básicas del programa:
 - puntualidad (12:30 a 13:30, lunes y miércoles)
 - ropa deportiva (camiseta, zapatillas, chándal...), por 2 razones:
 - ✓ seguridad para evitar lesiones
 - ✓ higiene (cambiarse de camiseta por el sudor... “para no ahuyentar a las chicas)

- se realizarán todo tipo de deportes (no sólo *calcio*) para que aquellos que no les guste alguno o no sean “demasiado buenos”, no se aburran y podamos aprender cosas nuevas
- lo más importante, sin embargo, es que tengan entusiasmo y ganas por participar para tener una buena experiencia juntos durante estas 10 semanas. Advirtiéndoles, eso sí, que de ellos depende que mi actitud sea abierta y distendida o más cerrada y autoritaria.
- ✖ (5’) Recordarles que para poder empezar la próxima semana la clase práctica, necesito que traigan:
 - consentimiento como participantes
 - consentimiento de padre/tutor para <18 años
 - certificado médico de buena salud
- ✖ (10’) Presentación de los diarios como manera de tener un canal de comunicación con ellos para saber su opinión de manera personal. Al final de cada sesión tendrán que escribirlo. Explicarles que este programa se ha hecho en Estados Unidos y en España y que por eso necesito saber sus opiniones para poder comparar la experiencia que he tenido con otros estudiantes similares en otros países:
 - los alumnos rellenan los cuestionarios y cuando acaban levantan la mano para que yo los recoja cerciorándome de entender bien el nombre que está escrito
- ✖ (3’) Nos despedimos hasta la próxima semana en la que haremos *calcio*. También les comento que pueden hacer propuestas de otros deportes y les recuerdo de nuevo lo de las hojas de consentimiento y el certificado médico

Lezione: 2A

Objetivos:

- ★ Participar todo el tiempo en las actividades propuestas
- ★ Respetar el material
- ★ Respetar los diferentes niveles de habilidad de los compañeros

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Calcio (fútbol)

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Usar un deporte al que la mayoría juega y que les gusta mucho como es el fútbol
- Utilizar la ‘instrucción directa’ pues al ser el primer día de práctica es muy difícil que los estudiantes participen por sí mismos
- Darles opciones durante el calentamiento: correr alrededor del campo o jugar un juego de persecución

Material:

- ⌘ 2 balones traídos por los propios alumnos

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5’) charla introductoria en el gimnasio: puntualidad, traer ropa deportiva...

- ✖ (5') salimos fuera y hacemos calentamiento en círculo. Al ser la primera vez lo hago yo pero las próximas veces van a ser ellos quienes lo hagan
- ✖ (5') los alumnos pueden elegir entre 1 vuelta alrededor del campo grande de fútbol o jugar un juego de persecución. El juego se llama "cadena" y consiste en que una persona se la liga y trata de coger al resto, si toca a alguien esta persona se "une" y así sucesivamente hasta que todos han sido presos por la cadena. Todos decidieron correr la vuelta aunque hubo alguno que no la corrió.
- ✖ (5') se divide la clase en 2 grandes grupos cada uno con una pelota. Se juega un "rondo" (*torello*) en el que sólo se puede dar un toque por persona y el del centro tiene que tratar robar el balón.
- ✖ (5') lanzamientos a portería desde fuera del área. Todo el mundo debe lanzar al menos una vez.
- ✖ (5') de nuevo se hacen 2 grupos y deben jugar a un "gol regate" en 2 porterías distintas. Primero todos contra todos y luego haciendo 2 equipos en cada portería con un portero "neutral".
- ✖ (10') partido de fútbol en un campo más reducido que el de fútbol-11 (jugamos a lo ancho) y a los 5' se cambia de campo (por el sol)
- ✖ (3') encuentro de grupo: agradecer su participación y respeto y animarles a que el próximo día traigan ropa deportiva y participen aquellos que hoy no lo han hecho. Explicarles que el próximo día vamos a tener un test de capacidad física y que en el diario tienen que elegir en qué actividades quieren ser medidos.
- ✖ (5') tiempo de reflexión: tienen que escribir los diarios y hacer la autoevaluación utilizando el "semáforo-loco" (rojo-amarillo-verde-azul) tal y como les he explicado antes. Insistir en que sean sinceros y honestos.

Lezione: 2B

Objetivos:

- ★ Participar demostrando un "grado aceptable de esfuerzo" en el test de 4 destrezas físicas básicas
- ★ Ser conscientes del nivel físico que tienen (relacionado con aspectos de salud)

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Test de destrezas físicas básicas: fuerza, flexibilidad, salto horizontal, coordinación y velocidad.

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Dar a los alumnos la opción de que escogieran 4 de las 6 destrezas en las que querían ser medidos

Material:

- ⌘ 1 pelota de fútbol
- ⌘ metro y cronómetro
- ⌘ planillas y lápices para tomar nota de los resultados

Secuenciación de la sesión:

- ✱ (5') charla introductoria explicando lo que se va a hacer y en qué consiste cada prueba. Después nos dirigimos al campo exterior.
- ✱ (5') al ver que hay tantos "lesionados", les pido que por favor me ayuden durante la clase y que elijan la prueba en la que quieren estar. Les explico específicamente a cada uno de ellos en qué consiste su prueba y cómo tienen que hacer para medir.
- ✱ (3') calentamiento dirigido por mí mismo (ninguno quería hacerlo). No se da la opción del juego o correr.
- ✱ (30') realización del test de capacidades físicas básicas. Tenían que elegir, al menos, 4 de las siguientes 6 opciones (podían repetirla dos veces si querían y se anotaba el mejor intento):
 - *Fuerza*: número de fondos de brazos y abdominales que pueden hacer en 1 minuto.
 - *Salto horizontal*: distancia que son capaces de saltar desde parados con los pies ligeramente separados
 - *Flexibilidad*: separando los pies, hacer una flexión profunda de tronco para ver hasta donde llegan con las manos.
 - *Coordinación*: pequeño slalom que tenían que completar utilizando sólo el pie.
 - *Resistencia*: 4 vueltas al campo grande de fútbol (aprox. 1000 m.)
 - *Velocidad*: correr 50 m. (1/2 de campo grande de fútbol)
- ✱ (3') Explicar que el próximo día tendremos baloncesto y que espero que aquellos que no participaron hoy lo hagan la próxima semana.
- ✱ (5') Tiempo de reflexión: escribir los diarios

Lezione: 3A

Objetivos:

- ✱ Participar todo el tiempo en las actividades propuestas o al menos intentarlo
- ✱ Respetar los diferentes niveles de habilidad de sus compañeros
- ✱ Respetar el material (este objetivo no aparece en la *versión americana*)

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Kick-ball (se ha incluido este deporte en este momento debido a la buena climatología que hace, ya que si lo dejamos más para adelante tal y como se hizo en USA, no se podría practicar. Además, dadas las circunstancias, puede resultar tan 'extraño' para ellos como lo era el 'soccer' para los americanos). De hecho se les dio a elegir entre béisbol (usando un tamburello o el brazo como bate) o jugar kick-ball.

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Utilizar un deporte diferente al fútbol (algunos ya me lo habían pedido)
- Darles opciones para que eligieran

Material:

- ⌘ 2 balones de calcio
- ⌘ 2 tamburellos y 6 pelotas (al final no se utilizaron)

Secuenciación de la sesión:

- × (5') charla introductoria:
 - comprobar la asistencia de la semana pasada ya que a algunos “no les tengo controlados”
 - explicar que los diarios son muy importantes para mí ya que me tomo mucho tiempo en traducirlos y en escribirles comentarios. Les pido que se tomen su tiempo, escriban claro y que sean honestos con los colores
 - les explico que hoy tienen dos opciones: jugar al béisbol (utilizando el brazo o un tamburello como bate) o al kick-ball (utilizando un balón de calcio). Eligen jugar a kick-ball.
 - aquellas personas que no puedan participar, deben colaborar con el profesor... pero no quiero ver a nadie sentado sin hacer nada
- × Mientras hacemos el calentamiento, les pido a un grupo de ellos que prepare el campo para jugar al kick-ball (una vez que lo prepararon, se sentaron 4 de ellos cerca del campo para ‘animar’ a sus compañeros)
- × (3') calentamiento. Primero le pedí a Francesco que me ayudase, pero me dijo que no quería y no quise obligarle. Así que finalmente lo iba a dirigir Paolo ya que también se lo pedí pues siempre está pendiente de ayudar porque no puede correr. Cuando iba a empezar a hacerlo resulta que se quería quitar la chaqueta y para cuando volvió ya estábamos acabando. La próxima vez le avisaré con más tiempo para que lo haga.
- × Me acerqué a un grupo de ellos para decirles que no quería ver a nadie sentado sin hacer nada así que se pusieron a hacer lo siguiente:
 - 7 jugaron al fútbol, con 1 portero (Chisha) y lanzando a portería
 - 2 se pusieron a hablar andando alrededor del campo de fútbol
 - 4 se sentaron a ver y animar el partido de kick-ball
 - 1 estuvo yendo y viniendo entre los que jugaban al fútbol y los que jugaban al kick-ball
- × (5') los alumnos pueden elegir entre 1 vuelta alrededor del campo grande de fútbol o jugar un juego de persecución. El juego se llama “policía y ladrón” y consiste en que uno es el policía y cuando toca a otra persona ésta también se convierte en policía y así sucesivamente hasta que no quedan “ladrones”. En esta ocasión uno de ellos (Alex) quería jugar al juego, pero sus compañeros le desanimaron porque decían que era más cansado que dar la vuelta al campo, así que finalmente los 8 corrieron la vuelta al campo.
- × (5') explicación de las reglas generales y hacer 2 equipos. Para explicar las reglas y dado que no se enteraban muy bien, al final opté porque Miguel (que había entendido mi *Itagnolo*) se las explicase a sus compañeros.
- × (20') después de hacer alguna jugada de prueba, se jugaron 3 partidas (todos batearon y recogieron 3 veces) 4 vs. 4.
- × (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Lezione: 3B**Objetivos:**

- ★ Participar en todas las actividades propuestas demostrando un ‘alto nivel de esfuerzo’
- ★ Ser respetuosos con el material

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Baloncesto

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Ofrecer otro deporte diferente (algunos me lo habían pedido ya que les gusta mucho)
- Provocar una cierta ‘competición controlada’ para favorecer su participación

Material:

- ⌘ 4 balones de baloncesto y 2 canastas

Secuenciación de la sesión:

- × (5’) charla introductoria:
 - explicar que tal y como pedían muchos de ellos el otro día, hoy vamos a hacer basket
 - el tema del material hay que tenerlo en cuenta pues no es nuestro (es de la Fac. de CC Motoras) y si queremos que nos dejen más debemos cuidarlo
- × (5’) calentamiento dirigido por Pedro que consistió en dar 2 vueltas al campo y hacer ejercicios estáticos de calentamiento y estiramientos (ya no se da la opción de hacer el juego). Entretanto, aquellos que no pueden participar deben rellenar un “diario especial” en el que expliquen su lesión, qué tipo de actividades pueden hacer y si quieren dirigir el calentamiento o una sesión en las siguientes semanas.
- × (10’) 4 personas y 1 balón:
 - pasarse el balón entre ellos de todas las formas que se les ocurran... ¡ser creativos!
 - botar el balón: dos manos, entre las piernas, sentado... Los demás compañeros deben imitar los movimientos que realiza el que tiene el balón
 - “torilo”: uno se pone en el centro y trata de robar el balón mientras los compañeros se lo pasan entre ellos
- × (15’) se divide la clase en dos equipos:
 - que pasar la pelota entre las personas de su equipo sin que los del equipo contrario te la quiten o la toquen. Cuando la tocan, recuperan el balón y se cambian los papeles. Cuando estás en posesión del balón no puedes mover los pies. El equipo que mayor número de pases consiga es el ganador
 - cada uno en una canasta distinta con 2 balones y tienen que tratar de ver qué equipo es el que consigue mayor número de canastas en 5’:
 - ✓ concurso de entradas
 - ✓ concurso de tiro muy cercano (1 punto), tiro libre (2 punto) o de triple (3 puntos), según la opción del lanzador
- × (10’) un “partido oficial” 7x7 (incluyendo norma de los 3 pases antes de tirar a canasta)

- * (3') encuentro de grupo: agradecer la participación de hoy y recordar que aquellos que no han participado deben de hacerlo de una manera o de otra durante las próximas semanas
- * (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Lezione: 4A

Objetivos:

- * Ser cuidadosos con el material
- * Participar en todas las actividades propuestas demostrando un 'alto nivel de esfuerzo'

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Balonmano

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Ofrecerles la posibilidad de jugar a un deporte con el que muchos no están familiarizados

Material:

- ⌘ 4 balones de balonmano
- ⌘ 2 botellas de agua de ½ litro que se utilizan como conos

Secuenciación de la sesión:

- * (5') charla introductoria:
 - explicarles que es un deporte que en España es popular pero que aquí en Italia no se juega mucho. Exponer las normas básicas: no usar los pies y no correr con el balón sin botarlo cada 3 pasos)
 - respetar el material ya que no es nuestro
 - ¡participar es más divertido que estar sentado!
- * (5') calentamiento: se han puesto ellos mismos a hacer los ejercicios, aunque no han hecho las vueltas al campo.
 - Los "lesionados" tenían que escribir en una hoja parte de la sesión de hoy o preparar una sesión del deporte que quisieran para realizar durante las próximas semanas
- * (10') en grupos de 3-4 personas con 1 balón:
 - pases entre ellos utilizando ambas manos (aumentando la distancia)
 - ejercicio de puntería: lanzar el balón para que de en la pared entre el hueco que forman las espalderas en su parte alta (si se hace correctamente la pelota vuelve sin problemas, si se da a la espaldera sale desviada). Ir aumentando la distancia en función de las capacidades.
- * (3') "tiempo muerto" para parar un momento la clase y explicarles que deben cambiar su actitud en cuanto al 'respeto al material'
- * se divide la clase en 2 equipos recordando la regla del pasado día en el que tenían que hacer mínimo 3 pases antes de conseguir el tanto:
 - (5') partido con porteros y porterías

- (15') partido en el que el objetivo es tirar la botella-cono que está en la "bombilla" de tiros libres. No se puede entrar dentro de esta zona y si un jugador defensor toca la bola aquí se hace un penalti.
- ✖ (3') estiramientos en las espaldas
- ✖ (2') encuentro de grupo:
 - recordarles que no se tienen que despistar con el tema de la ropa deportiva
 - agradecer a aquellos que han participado y no lo iban a hacer en un principio
 - avisar que tengan más cuidado con el material pues hoy no han sido muy respetuosos con él
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Lezione: 4B

Objetivos:

- ★ Participar en todas las actividades propuestas con un 'alto esfuerzo'
- ★ Ser capaces de trabajar ellos solos durante al menos 10 minutos (auto-dirección)

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ voleibol

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Darles una lista con 4 actividades a realizar y que debían de elegir al menos dos de ellas para trabajar durante la clase. Finalmente esta lista la tenían los "lesionados" que hacían de 'manager' de alguno de sus compañeros y tomaba nota en esa lista
- Presencia de algunas personas que venían como "expertos" para enseñar voleibol

Material:

- ⌘ 6 balones de voleibol
- ⌘ 2 porterías

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria con todo el mundo:
 - les explico que me parece una falta de respeto para el resto de compañeros también para mí que alguno de ellos se vaya antes de que termine la clase sin tan siquiera haber rellenado el diario. Les comento que yo vengo sólo desde Roma para hacer esta clase y que espero que se esfuercen un poco más aunque estén lesionados
 - especial atención al cuidado del material pues en la última clase no se hizo bien
 - preguntar directamente quiénes son los que no van a participar hoy y comentarles que su función hoy es la de ser "manager" de uno de sus compañeros, teniendo que rellenar una ficha que les voy a dar

- ✖ (5') calentamiento: los alumnos pueden elegir entre 4 vueltas alrededor del campo o jugar un juego de persecución. Como viene siendo habitual no quieren saber nada del juego y se ponen a correr las vueltas. Después van al centro y se ponen a terminar de calentar por ellos mismos (estirando, movimientos de brazos, piernas, etc...)
- ✖ (5') en grupos de 3-4 personas con un balón realizar libremente los diferentes tipos de pases que se les ocurra
- ✖ (5') se les reúne a todos y se les explica el "toque de dedos" para que luego lo vuelvan a practicar en los grupos en los que estaban antes
 - entretanto, los "manager" tienen que rellenar la 'lista de actividades' del compañero que hayan escogido
- ✖ (5') IDEM pero ahora con el toque de antebrazos
- ✖ (5') dos filas una enfrente de la otra teniéndose que pasar el balón entre ellas sin que se caiga (ver el número de veces que consiguen). Cuando pasan la pelota, se cambian de fila.
- ✖ (5') se colocan las porterías a modo de red y se juega en 2 campos 3 vs. 3 tratando de hacer siempre los 3 toques
- ✖ (2') estiramientos
- ✖ (2') encuentro de grupo: agradecer la participación y despedirnos hasta la próxima semana
- ✖ (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Lezione: 5A

Objetivos:

- ★ Participar en todas las actividades propuestas demostrando un 'alto nivel de esfuerzo', intentando al menos realizar aquellas más novedosas
- ★ Tener en cuenta a los compañeros en aquellas actividades que éstos no realicen correctamente (Nivel IV)

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Diferentes ejercicios con frisbee y aros

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Utilizar un material motivante al que no están acostumbrados

Material:

- ⌘ 4 frisbee
- ⌘ 7 aros

Secuenciación de la sesión:

- ✖ (5') charla introductoria:
 - pasar lista del día anterior pues sigue habiendo gente que no escribe los diarios
 - recordar que los diarios no se cogen hasta el final de la sesión
 - darles la opción de hacer la sesión dentro o fuera

- * (5') al ver que estaban especialmente pasivos, finalmente salimos fuera (aunque algunos querían dentro) y hacemos un calentamiento estático dirigido por mí.
- * (10') cada uno con un aro (empezaron sólo 7) tenían que mover el aro de diversas formas. Yo también les iba incluyendo algunos retos:
 - o moverlo con el cuello
 - o lanzarlo y que vuelva
 - o con el pie
 - o hacerlo rodar y tener que pasar por dentro
- * (10') por parejas o tríos con 1 frisbee tienen que pasárselo de todas las maneras que se les ocurran (también les doy ideas: por detrás de la espalda, lanzarlo para arriba para que vuelva...). Sigo animando a los "lesionados" y al final les doy un aro a 7 de ellos que se deciden a bajar al campo. Ya son 14 personas participando de forma libre con los aros y los frisbee. Les voy poniendo retos:
 - o frisbee-golf
 - o un compañero con un aro y otro con el frisbee, tiene que conseguir que entre por el aro (el compañero del aro trata de ayudarlo a que lo consiga)
 - o un compañero quieto con los brazos en alto y el otro tiene que tratar de "colarle el aro"
- * (10') partido final de ultimate frisbee (7 alumnos y 3 ayudantes)
- * (3') charla de camino al gimnasio: agradecer su participación y recordarles que el próximo día tenemos Tamburello con la ayuda de Alessandro
- * (5') tiempo de reflexión: escribir los diarios

Lezione: 5B

Objetivos:

- * Respetar el material sin perder ninguna pelota
- * Respetar al compañero que va a dirigir la sesión
- * Participar en todas las actividades propuestas (o al menos intentarlo)
- * Al "entrenador": mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Tamburello

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Utilizar un deporte que me llevaban pidiendo durante varias semanas y que uno de ellos (Alessandro) junto con otros habían escrito algunos ejercicios
- Dar la oportunidad a algunos muchachos para que dirigieran la clase

Material:

- ⌘ 10 tamburellos
- ⌘ 3 frisbees (que se utilizan como tamburellos pues son muy duros)
- ⌘ 7 pelotas (encontramos una pelota de tenis en el gimnasio)

Secuenciación de la sesión:

- * (5') charla introductoria:

- explicación de la importancia del respeto al material pues la pasada sesión se rompió un frisbee. Hoy no puede ocurrir lo mismo con los tamburellos
- explicar el “+” y la “x” por participar o no en la sesión y hacerles ver lo importante que es participar aunque a veces no les guste la actividad que hagamos
- con respecto a los colores, no se puede tener un *Azul* sin haber participado... demuestra poca sinceridad y no es justo para el resto de compañeros
- se da la opción de jugar fuera o dentro, tras hacer una votación salimos todos fuera a jugar
- ✗ (5’) calentamiento dirigido “ligeramente” por Alessandro. ½ vuelta al campo de fútbol 11 y luego ejercicios estáticos.
- ✗ (5’) explicación de cómo coger el tamburello y por parejas con una pelota tratar de ir haciendo toques de forma libre. Yo les voy poniendo retos como utilizar ambos lados del tamburello, etc.
- ✗ (5’) se hacen 4 filas (2 enfrentadas a otras 2) y tienen que pasarse la pelota tal y como hicimos el día de voleibol
- ✗ (10’) en grupos de 4-5 personas, hay que ver qué grupo consigue hacer el “record” de toques sucesivos. Al principio se permite que de un bote pero luego se evita tal circunstancia.
- ✗ (7’) vuelta al gimnasio para cambiar de superficie y quien quiera puede jugar un partido o seguir practicando. También se da la opción de jugar contra la pared
 - Me pongo a hablar con alguno de los “lesionados” y les doy los diarios para que los vayan escribiendo comentándoles algunas de las cosas que dije al principio de la clase pero que como ellos no estaban no pudieron oírlos.
- ✗ (3’) encuentro de grupo: breve recuerdo de que la próxima sesión va a ser de calcio tras las continuas peticiones por parte de algunos alumnos, pero eso sí, dirigida por ellos mismos (concretamente Francesco)
- ✗ (5’) tiempo de reflexión: escribir los diarios

Lezione: 6A

Objetivos:

- ★ Respetar a los compañeros que va a dirigir parte de la sesión
- ★ Ayudar al menos a un compañero durante una actividad durante la clase de hoy
- ★ Trabajar sin la supervisión directa del profesor en las actividades propuestas por al menos 10 minutos durante una parte específica de la sesión
- ★ Al “entrenador”: mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Calcio/calchetto (fútbol/futbito)

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- En la clase anterior les di posibilidad de elegir qué actividad querían hacer durante la siguiente sesión y eligieron calcio (con la condición de que tenían que ser ellos la que la dirigieran)

Material:

- ⌘ 3 balones de fútbol
- ⌘ diferentes objetos para hacer de conos como sillas, recogedores, botellas, etc.

Secuenciación de la sesión:

- × (5') charla introductoria:
 - hablar del respeto al material y comentar que se ha perdido una pelota de tamburello
 - recordarles que espero que en esta clase se aprenda algo más que un deporte. Me interesa mucho que sean respetuosos, que participen y que se ayuden unos a otros
- × (5') calentamiento dirigido por Michele y Mohamed: 2 vueltas al campo y ejercicios de estiramiento y calentamiento estático
 - recordar la importancia de la ropa deportiva para evitar lesiones y luego "no oler"
- × (5') Ejercicio de Michele: 2 filas (una en cada portería) y se realizan lanzamientos a puerta desde fuera de la línea de 3 puntos (estamos en un gimnasio). Hay un portero.
- × (5') Ejercicio de Mohamed: en grupos de 5 personas se tienen que realizar toques al balón para mantenerlo en el aire. Yo voy animando en cada grupo para que traten de superar su propio record.
- × (5') Ejercicio de Michele: cada alumno tiene que tratar de hacer 10 toques seguidos sin que se caiga el balón y pasárselo a otro compañero.
- × (5') Ejercicio de Mohamed: se realiza un slalom entre diferentes objetos para finalmente lanzar a puerta (en una portería hay un portero y en la otra no hay nadie)
- × (15') partido final: invitándoles a que no haya árbitro y que sean ellos mismos los que decidan las faltas, y alguna de las normas (fuera, ...). Se les dice que si no juegan en equipo se incluirá la norma de los "3 pases":
 - se cambia de campo y se cambia de equipos (para hacerlos más compensado)
- × (5') encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - agradecer la participación y el buen comportamiento
 - decidir la actividad del siguiente día: baloncesto

Lezione: 6B

Objetivos:

- ★ Respetar a los compañeros que va a dirigir parte de la sesión
- ★ Ayudar al menos a un compañero durante una actividad durante la clase de hoy
- ★ Trabajar sin la supervisión directa del profesor en las actividades propuestas por al menos 10 minutos durante una parte específica de la sesión

- ★ Al “entrenador”: mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Baloncesto

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- En la clase anterior les di posibilidad de elegir qué actividad querían hacer durante la siguiente sesión y eligieron baloncesto (con la condición de que tenían que ser ellos la que la dirigieran)
- Con los lesionados, se ha hecho un diario diferente: se ha quitado la 1ª pregunta (escribir por qué no has participado) y se les ha puesto un dilema moral para que al menos reflexionaran un poco en el rato que tienen que quedarse en clase.

Material:

- ⌘ 4 balones de baloncesto

Secuenciación de la sesión:

- × (3') charla introductoria:
 - hablar del respeto al material y comentar que se ha perdido una pelota de tamburello
 - recordarles que espero que en esta clase se aprenda algo más que un deporte. Me interesa mucho que sean respetuosos, que participen y que se ayuden unos a otros (resaltando que muchos de ellos escribieron comentarios así en el diario pasado: “juego en equipo, etc...”)
- × (5') calentamiento dirigido por Miguel y Lucas: 2 vueltas al campo y ejercicios de estiramiento y calentamiento estático
 - recordar la importancia de la ropa deportiva para evitar lesiones y animar a que la traigan
 - también se hizo un ejercicio por parejas: “la campana” para buscar un poco más de interacción y hacer algo nuevo
- × (5') Ejercicio de Miguel: 2 filas (una en cada canasta) botar el balón y lanzar a canasta
- × (5') Ejercicio de José Miguel: en las mismas filas, se tiene que realizar un lanzamiento con una mano
- × (7') Ejercicio de Miguel: en grupos de 6 personas se tienen que realizar pases sin que el equipo contrario intercepte el balón. Al final se puede lanzar a canasta.
- × (5') Ejercicio de José Miguel (a propuesta mía): en grupos de 3-4 personas, uno puede lanzar el balón como quiera y si mete canasta los demás compañeros tienen que repetir lo mismo, si no lo consiguen tienen una letra hasta formar la palabra: “CANE” (perro).
- × (10') partido final: invitándoles a que vayan incluyendo alguna norma como las fueras, los pasos, etc. (se cambia de campo con respecto al anterior juego de Miguel)
- × (5') encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - agradecer la participación y el buen comportamiento
 - decidir la actividad del siguiente día: baloncesto

Lezione: 7A

Objetivos:

- ✦ Respetar a los compañeros que van a dirigir la sesión
- ✦ Participar con interés y empeño en todas las actividades propuestas
- ✦ Al “líder-entrenador”: mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Rugby

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Durante la semana anterior les di posibilidad de elegir qué actividad querían hacer en la siguiente semana y eligieron rugby (con la condición de que tenían que ser ellos la que la dirigieran)
- Utilizar un deporte que a muchos chicos les gusta (en Italia y especialmente en L’Aquila se trata de un deporte muy practicado y con gran tradición)

Material:

- ⌘ 4 balones de balonmano

Secuenciación de la sesión: (la sesión empezó 10’ más tarde debido a un problema con las llaves del gimnasio)

- ✦ hablar en la clase de la escuela (no en el gimnasio ya que no bajan) con aquellos “lesionados” que no van a participar en la sesión para animarles a hacerlo y decirles lo que vamos a hacer el próximo día
- ✦ (5’) charla introductoria:
 - hablar con los que van a dirigir la sesión (Alessandro, Devil y Marco) para ver qué ejercicios van a hacer
 - presentar al resto de la clase los que van a dirigir la sesión y recordarles que el próximo día haremos tamburello
- ✦ (5’) calentamiento dirigido por Marco y Alessandro:
 - ½ vuelta al campo de fútbol 11
 - ejercicios de estiramiento: Alessandro explica que son importantes porque él se hizo una lesión por no haber estirado bien antes de hacer ejercicio
- ✦ (7’) ejercicio de Devil: en grupos de 4-5 personas realizar pases sin que se caiga la pelota
 - realizar lo mismo pero ahora en parejas una en frente de la otra y avanzando lateralmente
- ✦ (10’) ejercicio de Alessandro:
 - explicación de la regla de que hay que pasar para atrás en vez de lanzar hacia delante como en el fútbol americano
 - en grupos de 5-6 personas avanzar realizando correctamente los pases
- ✦ (7’) partido final manteniendo la regla de pasar para atrás y en vez de hacer los bloqueos basta con tocar para que tenga que soltar la pelota y pase al equipo contrario:
 - primero en grupos muy pequeños de 2x2 ó 3x3

- luego 4x4 ó 5x5 (no todos a la vez para evitar descontrol)
- * (5') encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - agradecer la participación (especialmente la dirección de Alessandro) y el buen comportamiento de todos
 - recordar la actividad elegida para el día siguiente: tamburello

Lezione: 7B

Objetivos: (el objetivo de la participación parece superado para la mayoría, con lo que vamos a avanzar a objetivos “superiores” como son la auto-dirección y la ayuda a los demás)

- * Respetar a los compañeros que van a dirigir la sesión
- * Participar sin la supervisión directa del profesor durante 10'
- * Al “entrenador”: mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien
- * A los “lesionados”: participar de alguna manera en la sesión (ayudando al profesor, a sus compañeros...) en vez de quedarse en clase

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Tamburello

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Durante la semana anterior les di posibilidad de elegir qué actividad querían hacer en la siguiente semana y eligieron tamburello (con la condición de que tenían que ser ellos la que la dirigieran)
- Utilizar un deporte que aunque muchos no conocían pero que cuando estuvimos jugando hace algunas semanas les gustó mucho y querían repetir
- En un deporte como el tamburello resulta muy motivante invitarles a superar su propio record de toques consecutivos sin que se caiga la pelota

Material:

- ⌘ 10 tamburellos
- ⌘ 3 frisbees
- ⌘ 5 pelotas de tamburello y 1 de tenis

Secuenciación de la sesión:

- * hablar en la clase de la escuela (no en el gimnasio ya que no bajan) con aquellos “lesionados” que no van a participar en la sesión para animarles a hacerlo. Hoy no se animó ninguno pero al menos Paolo me dijo que me ayudaría el próximo día. Además les recordé 2 cosas:
 - las “x” y los “+” para indicar si han participado o no en la sesión
 - una persona que no participa no debería tener ni *Azul* ni *Verde*
- * (5') charla introductoria:
 - hablar con los que van a dirigir la sesión (Giovanni y Alex) para ver qué ejercicios van a hacer

- presentar al resto de la clase los que van a dirigir la sesión y recordarles que al final de la clase tenemos que decidir qué vamos a hacer la próxima semana
- la importancia de respetar el material pues la anterior vez que hicimos tamburello se perdió una pelota. Cada 5' cambiaremos los frisbees por los tamburellos para que todo el mundo pueda jugar bien
- espero que en esta clase aprendamos algo más que a hacer deporte. Que aprendamos a respetar, participar y a hacer amigos.
- ✖ (5') calentamiento dirigido por Alex:
 - ½ vuelta al campo de fútbol 11
 - ejercicios de estiramiento estático
 - por parejas se hace un “pulso gitano” (tratar de hacer que el otro mueva el pie de apoyo)
- ✖ (5') ejercicio de Giovanni: en parejas o grupos de 3 pasarse la pelota sin que toque el suelo (ver si superan su propio record)
- ✖ (7') ejercicio de Alex: lo mismo pero en grupos de 4-5 personas permitiendo un bote en el suelo
- ✖ (5') ejercicio de Giovanni: los mismos grupos pero antes de pasar la bola a un compañero tengo que hacer uno o varios toques (dar a la pelota sin pasársela a nadie) y luego pasarla a otro compañero
 - IDEM pero el control se hace con ambas caras del tamburello
- ✖ (5') ejercicio de Alex: se ponen 2 pelotas por grupo y hay que tratar de que no caigan
- ✖ (7') juego final explicando las normas básicas (similar al tenis pero sin red): se hacen 2 grandes grupos de 3x3 y se juega una partida de tamburello poniendo ellos mismos las dimensiones del campo
- ✖ (5') encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - agradecer la participación (especialmente la dirección de Giovanni y Alex) y el buen comportamiento de todos (no se ha perdido ninguna pelota)
 - comentar que la semana que viene podemos hacer, con la ayuda de ellos, alguno de los deportes que nos quedan por repetir. Finalmente Adrian y Mirel eligieron balonmano y Rachid, Chisha y Gattuso voleibol.

Lezione: 8A

Objetivos:

- ★ Respetar a los compañeros que van a dirigir la sesión
- ★ Participar sin la supervisión directa del profesor durante 10'
- ★ Ayudar a algún compañero durante la sesión y darse cuenta de si algún compañero nos ha ayudado a nosotros
- ★ Al “entrenador”: mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien
- ★ A los “lesionados”: participar de alguna manera en la sesión (ayudando al profesor, a sus compañeros...) en vez de quedarse en clase

Deporte o actividad física utilizada:

❖ Balonmano

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Durante la semana anterior les di posibilidad de elegir qué actividad querían hacer en la siguiente semana y eligieron balonmano (con la condición de que tenían que ser ellos la que la dirigieran)

Material:

- ⌘ 4 balones de balonmano
- ⌘ 2 recogedores (con el palo alto)

Secuenciación de la sesión:

- ✖ hablar en la clase de la escuela (no en el gimnasio ya que no bajan) con aquellos “lesionados” que no van a participar en la sesión para animarles a hacerlo. Hoy sorprendentemente se animaron Pedro y Francesco!!. Además les animé a que escribieran con atención sus respuestas ya que algunas son muy interesantes y otros no escriben nada.
- ✖ (3’) charla introductoria:
 - hablar con los que van a dirigir la sesión (Adrian y Mirel) para ver qué ejercicios van a hacer
 - presentar al resto de la clase los que van a dirigir la sesión y aparte decir que hoy han venido Francesco y Pedro (que dirigirá el calentamiento)
- ✖ (5’) calentamiento dirigido por Pedro:
 - 2 vueltas al gimnasio
 - ejercicios de estiramiento estático
 - por parejas se hace una “pelea de gallos” (tratar de tirar al compañero desde posición de cuclillas)
- ✖ (5’) ejercicio de Adrian: lanzamientos a puerta desde 5 m. (aprox.) con un portero. El portero se va alternando.
- ✖ (5’) ejercicio de Mirel: se divide la clase en 4 grupos (3-5 personas) y se realizan pases (ambas manos, con bote, etc.)
 - (5’) se realiza un “torile” (“mareo”) en el que hay que amagar y cuando la pelota toca el suelo se cambia la persona del centro (no hace falta robarla)
- ✖ (7’) ejercicio de Adrian: en 2 grandes grupos, se realizan pases sin que la pelota bote ni se pueda correr con ella. Cuando la pelota se cae o la coge el equipo contrario se empieza a contar de nuevo. Ver el equipo que consigue dar el mayor número de pases sin que la pelota se caiga.
- ✖ (7’) juego final explicado por Adrian: se juega un partido de balonmano en el que no hay portero (hay que tirar un recogedor que está en la portería) y el área en el que no se puede entrar es la zona de baloncesto. El equipo que defiende se tiene que poner alrededor del área para evitar que el equipo atacante consiga el tanto
 - al final se tuvo que introducir la regla de que todos los del equipo tenían que tocar la pelota antes de lanzar pues había alguno que no tocaba bola en todo el juego
- ✖ (5’) encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - agradecer la participación (especialmente la dirección de Adrian que ha puesto mucho interés) y animar a prestar más atención la próxima vez

- espero que en esta clase aprendamos algo más que a hacer deporte. Que aprendamos a respetar, participar y a hacer amigos.
- comentar que la próxima sesión será dirigida por Rachid, Chisha y Gattuso y haremos voleibol.

Lezione: 8B

Objetivos:

- ★ Respetar a los compañeros que van a dirigir la sesión
- ★ Participar sin la supervisión directa del profesor durante 10'
- ★ Ayudar a algún compañero durante la sesión y darse cuenta de si algún compañero nos ha ayudado a nosotros
- ★ Al “entrenador”: mostrar dotes de liderazgo mostrando atención por todos los compañeros y no sólo por aquellos que lo hagan bien
- ★ A los “lesionados”: participar de alguna manera en la sesión (ayudando al profesor, a sus compañeros...) en vez de quedarse en clase

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Voleibol

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Durante la semana anterior les di posibilidad de elegir qué actividad querían hacer en la siguiente semana y eligieron voleibol (con la condición de que tenían que ser ellos la que la dirigieran)

Material:

- ⌘ 5 balones de voleibol

Secuenciación de la sesión:

- ✖ hablar en la clase de la escuela (no en el gimnasio ya que no bajan) con aquellos “lesionados” que no van a participar en la sesión para animarles a hacerlo. Se vuelve a animar Pedro.
- ✖ (5') charla introductoria:
 - hablar con los que van a dirigir la sesión (Rachid, Chisha y Vasco) para ver qué ejercicios van a hacer
 - presentar al resto de la clase los que van a dirigir la sesión
 - respetar a los que van a dirigir la sesión, ya que a vosotros os respetaron cuando tuvisteis que dirigirla
- ✖ (5') calentamiento dirigido por Pedro (hablo con él para que meta algún ejercicio nuevo y explicarle un juego):
 - 2 vueltas al gimnasio: moviendo los brazos, cruzando las piernas, ...
 - ejercicios de estiramiento estático
 - por parejas tienen que tratar de tocar las rodillas del contrario sin que te toquen las tuyas
- ✖ (5') ejercicio de Chisha: en grupos de 3-4 personas, realizar pases con el toque de dedos sin que se caiga el balón (se puede hacer una autopase antes de pasar para controlarlo mejor)

- ✱ (5') ejercicio de Rachid: explicación del toque de antebrazos con las tres claves (1. extensión de brazos, 2. punto medio de los brazos, 3. flexión de piernas). En los mismos grupos que antes hay que mantener el balón en el aire el mayor tiempo posible.
- ✱ Tiempo muerto para decir que dejen de dar balonazos al balón de voleibol
- ✱ (5') ejercicio de Vasco/Alessandro: por parejas o tríos, tratar de mantener la pelota en el aire sin que bote dándola contra la pared. Al final Alessandro propuso otro ejercicio que consistía en “jugar al frontón” a base de remates que primero diesen contra el suelo y luego contra la pared
- ✱ (5') ejercicio de Chisha: Se hacen grupos más grandes de 4-5 personas y se juega un “A,E,I,O...U!” (o 1,2,3,4,5), en el que el último toque hay que hacer un remate contra un compañero.
- ✱ (5') se hacen 2 grandes grupos y el objetivo es ver qué grupo consigue mantener el balón en el aire (aplicando los diferentes tipos de toques que hemos aprendido) sin que se caiga
- ✱ (5') parte final: cada persona puede elegir entre:
 - jugar un partido utilizando la portería como red
 - hacer el juego del “frontón”
 - hacer el juego del A,E,I,O,U
 - realizar otra actividad de forma libre
- ✱ (5') encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - agradecer la participación (especialmente la dirección de Rachid, Chisha y Vasco... y también el calentamiento de Pedo) y el buen comportamiento de todos (no se ha perdido ninguna pelota)
 - comentar que la semana que viene haremos un circuito de fitness y si da tiempo al final podremos jugar a futbito tal y como alguno de ellos está pidiendo continuamente

Lezione: 9A

Objetivos:

- ✱ Participar sin la supervisión directa del profesor al menos durante 15' en una parte específica de la sesión (en USA fueron 10')
- ✱ Ayudar al menos a un compañero durante alguna actividad en la clase de hoy
- ✱ A los “lesionados”: participar de alguna manera en la sesión (ayudando al profesor, a sus compañeros...) en vez de quedarse en clase

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Variedad de actividades de fitness y habilidades deportivas

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Ofrecer una gran variedad de actividades con diferente material
- Trabajar en parejas
- Plantear cierta competición pues se iba a tomar nota de cómo lo hacían en cada prueba para luego ver cuál era la pareja que mejor lo había hecho (se planteó así pero luego no se hizo tal cosa... en incluso ninguno de ellos planteó ver al final los resultados)

- Darles la oportunidad de que eligieran qué actividad querían hacer al final de la clase

Material:

- ⊗ 2 balones de baloncesto
- ⊗ 1 balón de voley
- ⊗ 2 balones de fútbol
- ⊗ 2 tamburellos
- ⊗ 1 pelota de tamburello
- ⊗ 1 frisbee
- ⊗ 2 pelotas de balonmano
- ⊗ carteles con las explicaciones
- ⊗ cinta adhesiva
- ⊗ hojas de control de cada prueba para los ayudantes

Secuenciación de la sesión:

- ✗ hablar en la clase de la escuela (no en el gimnasio ya que no bajan) con aquellos “lesionados” que no van a participar en la sesión para animarles a hacerlo ya que además hoy necesito especialmente de su ayuda.
- ✗ (5’) charla introductoria:
 - al tener tanto material, tenemos que ser más cuidadosos y tratarlo bien
 - trabajar sin la supervisión directa del profesor
 - al final jugaremos al deporte que elijáis, pero en la medida en que atendamos y hagamos bien el circuito habrá más tiempo para jugarlo
- ✗ (5’) calentamiento:
 - 2 vuelta al gimnasio
 - ejercicios de estiramiento estático
- ✗ (5’) explicación de lo que va a ser el circuito de fitness:
 - espalda con espalda con el compañero, pasarse un balón: de lado, de arriba a abajo
 - pases con el frisbee
 - habilidades con el balón de fútbol 1: slalom
 - abdominales pasándose un balón
 - toques con el tamburello
 - lanzamientos a canasta con 2 balones
 - ejercicio en la espaldera 1: avanzar de frente y de espaldas sin caerse
 - fondos de brazos (2 opciones): en la espaldera o en el suelo
 - habilidades con el balón de fútbol 1: toques sin que se caiga
 - habilidades con el balón de voley: pases con el compañero o a la pared
- ✗ (15’) escoger a un compañero para realizar las actividades (aproximadamente 1’ por estación)
- ✗ (10’) juego final elegido por ellos: 8 jugaron a futbito y 2 al tamburello
- ✗ (5’) encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - agradecer la participación y la ayuda de los lesionados
 - el próximo día podrán elegir entre 3 diferentes actividades (si es que hay clase debido a la huelga de transporte)

Lezione: 9B

Objetivos:

- ✱ Participar en las actividades propuestas sin la supervisión directa del profesor durante 30'
- ✱ Ayudar a algún compañero en alguna de las actividades y darse cuenta si alguien nos ha ayudado durante la clase de hoy
- ✱ A los "lesionados": participar de alguna manera en la sesión (ayudando al profesor, a sus compañeros...) en vez de quedarse en clase

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Baloncesto, calcio, frisbee y tamburello

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Darles opciones, de esta manera pueden elegir qué actividad quieren hacer e incluso cambiar de actividad durante la sesión

Material:

- ⌘ 2 balones de baloncesto
- ⌘ 3 frisbees
- ⌘ 10 tamburellos
- ⌘ 5 pelotas de tamburello y 1 de tenis
- ⌘ 1 pelota de calcio

Secuenciación de la sesión:

- ✱ hablar en la clase de la escuela (no en el gimnasio ya que no bajan) con aquellos "lesionados" que no van a participar en la sesión para animarles a hacerlo ya que además hoy pueden elegir la actividad que quieran hacer.
- ✱ (3') charla introductoria:
 - espero que en esta clase aprendamos algo más que a hacer deporte. Que aprendamos a respetar, participar y a hacer amigos. Hoy sobre todo a trabajar sin la supervisión directa del profesor
 - recordar la importancia de la utilización de ropa deportiva para hacer la clase
- ✱ (7') calentamiento:
 - 2 vueltas al gimnasio
 - ejercicios de estiramiento estático
 - juegos de confianza:
 - ✓ en tríos se realiza un "péndulo" (una persona se pone rígida en el centro con los brazos al pecho y cerrando los ojos, sus compañeros le tiene que mover)
 - ✓ IDEM pero en grupos más grandes
- ✱ (3') explicación de lo que va a ser la sesión: hoy podéis elegir entre 3 diferentes actividades. Según vaya avanzando la clase podéis ir cambiando de actividad. Las actividades son:
 - baloncesto en una de las canastas: jugar al 21, 3x3, etc.
 - tamburello: pases, record sin que se caiga, etc.
 - pases con el frisbee: diferentes formas de pasar y recoger el frisbee

- * (30') escoger la actividad que se prefiera y empezar a participar
- * (5') encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - o agradecer la participación
 - o recordar que sólo nos quedan 2 clases más y que la semana que viene empezaré con las entrevistas

Lezione: 10A

Objetivos:

- * Participar en las actividades propuestas sin la supervisión directa del profesor durante 30'
- * Ayudar a algún compañero en alguna de las actividades y darse cuenta si alguien nos ha ayudado durante la clase de hoy
- * A los "lesionados": participar de alguna manera en la sesión (ayudando al profesor, a sus compañeros...) en vez de quedarse en clase

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Baloncesto, balonmano, voleibol, tamburello o frisbee

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Darles opciones, de esta manera pueden elegir qué actividad quieren hacer e incluso cambiar de actividad durante la sesión
- En los juegos de cooperación, decir que los he hecho antes en España y que han tardado menos tiempo que ellos y que quiero ver si son capaces de superarles.

Material:

- ⌘ 2 balones de balonmano
- ⌘ 10 tamburellos
- ⌘ 5 pelotas de tamburello y 1 de tenis
- ⌘ 3 frisbees
- ⌘ 5 balones de voleibol
- ⌘ 2 balones de baloncesto

Secuenciación de la sesión:

- * hablar en la clase de la escuela (no en el gimnasio ya que no bajan) con aquellos "lesionados" que no van a participar en la sesión para animarles a hacerlo ya que además hoy pueden elegir la actividad que quieran hacer.
- * (3') charla introductoria:
 - o vamos a hacer lo mismo que en la sesión pasada, así que tienen que ser responsables para trabajar por ellos mismos
- * (10') calentamiento dirigido por Pedro:
 - o 2 vueltas al gimnasio
 - o ejercicios de estiramiento estático
 - o juegos de cooperación:
 - ✓ todos subidos en 1 banco sueco, tienen que pasar de un lado al otro sin caerse:

- la ½ del grupo entra por un lado y la otra ½ por el otro (con 3 bancos suecos)
 - todos en la misma dirección
 - ✓ deshacer un “nudo humano” entrelazando las manos sin soltarse
- ✖ (5’) “tiempo muerto” debido al conflicto surgido entre Francesco, Miguel y Adrian durante el primer juego de cooperación. Hasta que no se dieron la mano no se volvió a reanudar la clase.
- ✖ (3’) explicación de lo que va a ser la sesión: hoy podéis elegir entre 5 diferentes actividades. Según vaya avanzando la clase podéis ir cambiando de actividad. Las actividades son:
 - voleibol: jugar contra el muro, haciendo pases, con una portería como red, etc.
 - tamburello: pases, record sin que se caiga, etc. (sólo Alex y Giovanni no pueden elegir esta actividad ya que estuvieron jugando todo el rato en la anterior sesión)
 - frisbee: diferentes tipos de pases y recepciones
 - baloncesto en una de las canastas: jugar al 21, 3x3, etc.
 - balonmano: lanzamientos a portería, partido final...
- ✖ (25’) escoger la actividad que se prefiera y empezar a participar
- ✖ (5’) encuentro de grupo y tiempo de reflexión: escribir los diarios
 - agradecer la participación
 - recordar que sólo nos queda 1 clase y que el próximo día empezaré con las entrevistas

Lezione: 10B

Objetivos:

- ★ Cooperar como un equipo en las actividades propuestas
- ★ Reflexionar sobre la experiencia de haber participado en este programa deportivo
- ★ A los “lesionados”: participar de alguna manera en la sesión ya que hoy es el último día

Deporte o actividad física utilizada:

- ❖ Juegos de cooperación y partido final de fútbol

¿Qué hiciste para motivar a los alumnos a que participaran?:

- Proponer diversos juegos y actividades que no conocían para que trabajasen en equipo y cooperasen. Además, al dividirles en sus “grupos naturales” según la clase en donde estudiaban, se fomentaba cierta competición que les ayudaba a emplearse más a fondo en las actividades propuestas.
- Jugar un partido final de fútbol todos juntos ya que el fútbol es el deporte que más les gusta a todos a nivel general. Los que no quisieran jugar tenían la opción de ponerse a jugar al frisbee

Material:

- ⌘ 1 cuerda de montaña de 8 m.
- ⌘ 1 pelota de fútbol
- ⌘ 1 frisbee

Secuenciación de la sesión:

- × hablar en la clase de la escuela (no en el gimnasio ya que no bajan) con aquellos “lesionados” que no van a participar en la sesión para animarles a hacerlo ya que además hoy es el último día y me gustaría que al menos bajasen al gimnasio para estar con el resto de sus compañeros
- × (5’) charla introductoria:
 - hoy haremos juegos de cooperación y quiero ver qué clase es la que mejor coopera entre ellos
- × (15’) juegos de cooperación:
 - con 2 equipos (mecánicos y electricistas) se hace un soga-tira
 - saltar a la cuerda (manteniendo los equipos de antes):
 - ✓ todos a la vez
 - ✓ van entrando 1 a 1
 - ✓ saltamos todos a la vez los 2 equipos juntos
 - a petición de ellos, se repite de nuevo el soga-tira
- × (15’) partido de futbito entre las 2 clases. Aquellos que no quisieran participar podían jugar al frisbee.
- × (15’) rellenar los cuestionarios (en primer lugar) y luego las hojas de auto-evaluación

Sesiones desarrolladas en ‘Riverside’**Session: 1A****Objectives:**

- ✦ Understand how the program is going to be, that is, a different sport each day, twice a week, 10 weeks ...
- ✦ Know what I expect of them: respect (classmates, teacher and equipment), participation (at least “try it”), arrive on time, and dress code (i.e., avoid injuries and you feel more comfortable). In some way this is not like other PE class they have already have before.

Sport or Physical Activity used:

- ❖ basketball (only one game)

What will you do in order to motivate students to participate?

- Use direct instruction because the first day it’s very difficult that students participate by themselves
- Gave them options in the warm-up: run around the court or play a tag game

Equipment:

- ⌘ 2 basketball balls & a basket

Lesson Plan:

- ✦ (3’) The principal gave details about how is going to be the PE class and explained to the students how to earn the credits for PE: be on time and participate.
- ✦ (3’) I introduced myself as “Rodrigo” (not as “Mr. Pardo”), an international student from Spain, PE teacher in a high school in my country and my favorite sport is hiking (I don’t want that they relate me with a traditional sport such as basket or soccer)
- ✦ (5’) Ask their names and favorite sport (if they have)
- ✦ (3’) Explain the program: around 10 weeks, twice a week, a different sport each day, etc.
- ✦ (3’) Tell them what I expect from them: respect (classmates, teacher and equipment), participation (at least “try it”), arrive on time, and dress code (avoid injuries and fell more comfortable)
- ✦ (5’) Do a warm-up in a circle. I conduct this first warm-up but I told them that the next days they are going to conduct it, one person each day.
- ✦ (5’) Propose them to run 5 laps around the court or to play a tag game called “chain” (one person has to try to catch the others and if he/she touch someone, this person has to link to the first person like a chain in order to continue catching the rest of the people).
- ✦ (15’) Play a basketball game called K.O. (all the people in a row with two balls)
- ✦ (3’) Group meeting: appreciate their participation and respect and encouraged them to bring sport clothes next day (those who don’t bring them)

- ✱ (5') Reflection time: explain them what we are going to do during the next day (fitness test) and I give them the journal to fill it. They have to choose the fitness activities where they want to be tested. Finally, they perform a self-evaluation using "the crazy traffic light" (red-yellow-green-blue) that I have explained them before.

Session: 1B

Objectives:

- ✱ Participate in 4 fitness activities with at least 70 % effort
- ✱ Be aware about how is their health related fitness level

Sport or Physical Activity used:

- ❖ Fitness assessment: strength, flexibility, vertical jump, coordination, velocity and endurance

What will you do in order to motivate students to participate?

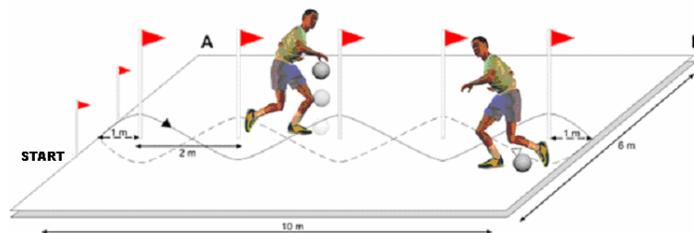
- Give them the option to choose between the different fitness activities

Equipment:

- ⌘ 2 basketball balls
- ⌘ 8 cones
- ⌘ a tape measure and a chronometer

Lesson Plan:

- ✱ (5') warm-up directed by one of the students
- ✱ (5') brief explanation of the different fitness test they have to perform and remember them what they chose last day in their journal (they can shift if they want). While I assess them, the rest of the group can be practicing the other tests or playing basketball
- ✱ (5') *strength*: number of sit-ups or push-ups they can do in 30 seconds. One partner counts the number (4 people at the same time)
- ✱ (5') *vertical jump*: from stand position with feet together and one arm extended, they have to jump as much as they can trying to touch the wall in the highest point. They have 2 attempts and I write down the best one.
- ✱ (4') *flexibility*: they have to spread their feet and bend their knees in order to go backward with their hands between their legs as much as they can. They have 2 attempts and I write down the best one.
- ✱ (6') *coordination*: amount of time they spend on finishing the coordination circuit shown in the next figure:



- ✖ (8') *endurance*: they can choose between running 5 minutes and see the distance they cover or running a distance of 1.000 m. (around 10 laps in our court) as faster as they can.
- ✖ (5') *velocity*: to run a distance of 50 m. as faster as they can.
- ✖ (3') Reflection time: fill the journals

Session: 2A

Objectives:

- ★ Participate all the time in the activities proposed
- ★ Respect the equipment
- ★ Respect the different levels of ability of their classmates

Sport or Physical Activity used:

- ❖ basketball

What will you do in order to motivate students to participate?

- Use a game that most of them played and liked it as basketball
- Give them options to choose

Equipment:

- ⌘ 11 basketball balls
- ⌘ 1 basket

Lesson Plan:

- ✖ (5') awareness talk:
 - people who don't respect the "dress code" are going to receive a negative mark (-) in their colors. With three negatives they lose a grade in the color of one day (e.g. change a "blue" for a "green")
 - in order to improve the participation in the warm-up, I'm going to give them extra-credit (+) if they conduct the warm-up or stretching. With 3 positives they can improve the color of one day (e.g. change a "red" for a "yellow")
 - talk about the stuff-assistant role. This person has to help me with the equipment. This is not going to give them extra-credits. They can join everyday to help me in a free way, if they don't do it, I'm going to assign this task
 - Let's begin with the basketball class!
- ✖ (5') warm-up directed by a student
- ✖ (5') they can choose between running around the court or playing a persecution game. The game is called "bulldog"
- ✖ (10') in pairs with 1 ball:
 - show me the different kind of passes you can do... be creative!
 - dribbling the ball: both hands, between legs, sit down... Your partner has to imitate the same movements you do

- try to steal the ball of your partner!
- ✖ (5') 3 people and 1 ball:
 - one in the middle and the other two have to pass the ball between them without lose the ball. The person in the middle has to try to steal the ball
- ✖ (15') they can choose between:
 - an “official game” (3 on 3)
 - a basketball game where there are 2 teams and you have to try to pass the ball between your team without lose the ball. The other team has to try to touch the ball. When they touch it, they recover the ball. When you have the ball you can't move your feet (this rule can be changed later). The team which does more passes wins.
- ✖ (3') Reflection time: fill the journals

Session: 2B

Objectives:

- ✧ Participate all the time in the activities proposed or just try it
- ✧ Respect the different levels of ability of their classmates

Sport or Physical Activity used:

- ❖ soccer

What will you do in order to motivate students to participate?

- Give them options to choose

Equipment:

- ⌘ 3 soccer balls
- ⌘ 6 cones
- ⌘ a piece of chalk

Lesson Plan:

- ✖ (3') awareness talk:
 - remember the (+) for conducting the warm-up and the (-) for not dressing sport clothes
 - presentation of a new game for many of them: soccer. Let's participate (or at least try it)!
- ✖ (4') warm-up directed by a student
- ✖ (5') they can choose between 2 laps around the court or play a tag game. The game is called “the rock”
- ✖ (5') 3 groups of 7 people each. 1 ball in each group. They have to conduct the ball around the cones as they did in the fitness test. Each group will be split into two single files in order to facilitate the rotation
- ✖ (5') same situation as above but now they have to kick the ball and try to score a goal
- ✖ (15') they can choose between an “official game” with two goals or a game in only one with a unique goalkeeper who have to keep the ball.
- ✖ (5') conduct a stretching by pairs

- ✱ (3') Group meeting: explain them that they have to be honest with the colors and that they can do comments about my feedback of their journals
- ✱ (3') Reflection time: fill the journals

Session: 3A

Objectives:

- ✱ Participate in all the activities proposed with 100% effort
- ✱ Be able to work by themselves during at least 10 minutes (self-direction)

Sport or Physical Activity used:

- ❖ volleyball

What will you do in order to motivate students to participate?

- give them a checklist with 4 different activities and they have to choose at least two of them to work on.

Equipment:

- ⌘ 11 volleyball balls
- ⌘ 1 net

Lesson Plan:

- ✱ (5') awareness talk (actually, some of this things I can say it during the warm-up in order to avoid just talk without performing any activity):
 - "Remember guys, I give you options to participate, but if you don't care about this class and you aren't respectful, I can change the way I teach. All depends on your attitude"
- ✱ (5') warm-up directed by a student
- ✱ (5') they can choose between 4 laps around the court or play a persecution game. In this time, five chose the game. The game is a type of tag with newspapers (to avoid that the newspaper falls down while you run with it)
- ✱ (10') show them the different ways to bump the ball and after that they have to work in that with a partner with one ball
- ✱ (7') give them a checklist with 4 activities where they have to perform at least 2 activities. They can do all of them if they want but the only condition was to be active all the time
- ✱ (10') they can choose between:
 - an "official game" with the net
 - continue working in their checklist sheet
 - improve in a specific skill with the help of the teacher
- ✱ (2') stretching
- ✱ (3') group meeting:
 - remember them to be honest with the colors
- ✱ (4') Reflection time: write the journals

Session: 3B

Objectives:

- ✦ Participate in all the activities proposed with 100% effort
- ✦ Be respectful with the equipment

Sport or Physical Activity used:

- ❖ Team handball

What will you do in order to motivate students to participate?

- offer them a “new activity” with enough equipment to get involved on it

Equipment: Juan helped me

- ⌘ 10 6” playground balls
- ⌘ 5 cones
- ⌘ a piece of chalk

Lesson Plan:

- ✦ (3’) awareness talk:
 - today “team handball”
 - respect the equipment
 - be respectful with the other classmates and the teacher
 - encourage them to participate
- ✦ (3’) warm-up directed by a student
- ✦ (5’) they can choose between 4 laps around the court or play a persecution game. The game consists on touching the knees of your partner avoiding that she/he touch yours.
- ✦ (10’) in pairs with a ball:
 - Pass the ball to your partner:
 - ✓ With both hands (right, left and both)
 - ✓ Without bounces and with only one bounce
 - ✓ Increase the distance
 - Fit exercises:
 - ✓ Standing with the back to the partner, pass the ball to your partner (besides and up/down)
 - ✓ Sitting down, pass the ball to your partner grabbing the ball with your feet (a kind of sit-ups)
- ✦ (10’) in 5 lines with 2 balls per line and a cone (each line has 4 crosses spread 1 m. between them):
 - throw the ball trying to knock down the cone
 - they have to increase the distance (crosses) where they threw the balls
- ✦ (10’) 4 vs. 4 in a court with a ball and 2 cones (2 courts at the same time). They have to try to knock down the cone of the other team. They cannot move their feet when they have the ball, so they have to pass to their partners. The cone is inside a big circle where they cannot enter.
- ✦ (2’) drink water
- ✦ (5’) stretching by pairs
- ✦ (3’) group meeting:
 - appreciate their participation and respect for the equipment

- Debriefing where they have to assess their participation with the “thumb technique”
- ✱ (5’) reflection time: write the journals

Session: 4A

Objectives:

- ✱ Participate in all the activities proposed with 100% effort, trying out the new tasks proposed
- ✱ Care for their partners in those activities that he/she cannot perform well

Sport or Physical Activity used:

- ❖ Different activities with frisbees and hoola-hoops

What will you do in order to motivate students to participate?

- Introduce a motivational equipment

Equipment: 10 frisbees

- ⌘ 12 hoola-hoops
- ⌘ 6 cones

Lesson Plan:

- ✱ (3’) awareness talk:
 - remember to dress in order to not lose your colors
 - when you participate is more
 - respect the equipment
 - we are not learning only sports, we are learning more things. Today we are to focus on caring for others
- ✱ (3’) warm-up directed by a student
- ✱ (4’) they can choose between 4 laps around the court or play a tag game. The game is “stick tag” (try to tag and when someone touch you, you have to put your hand in the place where he/she touched you and try to tag the others)
- ✱ (5’) 5 people with a hoola-hoop. Grapping their hands, try to move the hoola-hoop around them. See the # of laps they can do in one minute.
- ✱ (15’) one frisbee per pair:
 - practice the different ways to throw the frisbee
 - with one hoola-hoop:
 - ✓ one person holds the hoola-hoop and the other tries to introduce the frisbee. We have to help our partner to achieve the goal because we can move our feet and the hoola-hoop
 - ✓ frisbee-golf. In how many throws I can introduce my frisbee in the hoola-hoop which is on the floor (nobody holds it)
- ✱ (13’) play an ultimate frisbee game in 2 courts
- ✱ (2’) group meeting: assessment with thumbs
- ✱ (5’) reflection time: write the journals

Session: 4B

Objectives:

- ★ Be respectful with the equipment
- ★ Participate in all the activities proposed with 100% effort

Sport or Physical Activity used:

- ❖ Tamburello & pickle ball

What will you do in order to motivate students to participate?

- Offer them a “new activity” with enough equipment to get involved on it

Equipment:

- ⌘ 10 tamburellos & 10 tamburello’s balls
- ⌘ 12 pickle ball paddles & 12 plastic waffle baseballs

Lesson Plan:

- × (5’) awareness talk:
 - hopefully we are not learning only sports, we are learning more things
 - respect the equipment... it is expensive and last week we bent one
- × (5’) warm-up directed by a student
- × (5’) they can choose between 4 laps around the court or to play a game. The game is in pairs. You have to try to step over the feet of you partner grapping his/her shoulders. In addition, we play a “pulso gitano”
- × (5’) everyone has to take a tamburello or a paddle with a ball:
 - try as many touches you can with both sides of the paddle without bounces on the ground
- × (10’) with a partner:
 - try as many touches you can (no limit on bounces)
 - IDEM but without bounces
- × (2’) time out to count the equipment and remember them be careful with the stuff
- × (5’) in groups of 3 or 4 people repeat the previous game
- × (5’) stretching in pairs
- × (3’) group meeting:
 - Appreciate their participation and respect with the equipment
- × (5’) reflection time: write the journals

Session: 5A

Objectives:

- ★ Respect the equipment and don’t lose any ball
- ★ Respect the partners who are going to lead the lesson
- ★ Participate in all the activities proposed (or at least try it)

Sport or Physical Activity used:

❖ football

What will you do in order to motivate students to participate?

- Use an activity that most of the student like it
- Give the opportunity to some of the kids to lead the class

Equipment:

- ⌘ 5 junior footballs
- ⌘ 4 official footballs
- ⌘ 20 flag football belts (10 yellow and 10 red)

Lesson Plan:

- × (2') awareness talk: respect the equipment and respect the leaders
- × (5') warm-up directed by a student
- × (10') they can choose between 4 laps around the court or play a persecution game. The game was with the flag football belts:
 - try to take as much belts as you can
 - 2 teams, see what team can take more belts
- × (10') by pairs with one ball: pass the ball between them (increasing the distance)
- × (15') they can choose between playing and "official flag football game" or continue practicing basic football skills
- × (5') group meeting:
 - debriefing with thumbs of leaders
 - IDEM with their participation and effort
- × (5') reflection time: write the journals

Session: 5B**Objectives:**

- ★ Work by themselves in the proposed activities al least 10 minutes during a specific part of the session
- ★ Respect the equipment without loosing or breaking it deliberately
- ★ Participate in all the activities proposed or at least try it the majority of the time

Sport or Physical Activity used:

- ❖ games with jumping ropes

What will you do in order to motivate students to participate?

- challenge them trying different movements depending on their skills

Equipment:

- ⌘ 1 handkerchief
- ⌘ 21 jumping ropes (different lengths)

Lesson Plan:

- × (2') awareness talk: introduce activity and remember participate and respect the equipment

- ✦ (3') warm-up directed by a student
- ✦ (5') they can choose between 4 laps around the court or play a persecution game. The game is called "handkerchief"
- ✦ (5') individuality jumping with ropes different skills: forward (1-2 feet), backward, crossing, twice in a jump, etc...
- ✦ (3') jumping by pairs with 1 rope
- ✦ (7') group of 3 people, see the number of jumps you can do
- ✦ (7') they can choose to try with 2 ropes or see how many people can jump in a rope at the same time
- ✦ (5') they can choose between continuing practicing by themselves or playing basketball
- ✦ (2') stretching by pairs
- ✦ (3') group meeting: decide what activity they want to do next day leaded by a pair of their mates. For example: baseball
- ✦ (5') reflection time: write the journals

Session: 6A

Objectives:

- ✦ Respect the two leaders as they lead the various activities today
- ✦ Helping at least one partner during one activity during today's class
- ✦ Work by themselves in the proposed activities at least 10 minutes during a specific part of the session

Sport or Physical Activity used:

- ❖ baseball

What will you do in order to motivate students to participate?

- The previous class I gave them the option to choose what activity they wanted to do during the next day and they have chosen baseball
- Use different type of equipment to improve the chance of success (big balls and the wacko for the people who don't feel good hitting the ball with a "regular bat")

Equipment:

- ⌘ 1 wacko (a big bat made with a big bottle of water)
- ⌘ 5 wiffle balls (to play with the wacko)
- ⌘ 20 safety softballs
- ⌘ 2 official softballs
- ⌘ 12 gloves

Lesson Plan:

- ✦ (3') awareness talk: goals and respect the equipment
- ✦ (5') warm-up directed by a student
- ✦ (5') they can choose between 2 laps around the court or play a tag game (pick one of the numerous tag games we have played during the previous weeks).
- ✦ (10') hitting the ball with the bat (they can choose the type of bat and ball)

- ✖ (5') throwing and caching the balls with the gloves (increasing the distance)
- ✖ (10') they can choose between continuing practicing by themselves or playing baseball game
- ✖ (3') group meeting: thumbs assessment
- ✖ (5') reflection time: write the journals

Session: 6B

Objectives:

- ★ Work by themselves in a task proposed during at least 10 minutes (self-direction)
- ★ Cooperate during the game, respecting all the time the rule that says: "all teammates must touch the ball before it is shot"

Sport or Physical Activity used:

- ❖ hockey

What will you do in order to motivate students to participate?

- Hockey is a good activity to motivate students because everyone has a stick and in certain way is a kind of "participation"

Equipment:

- ⌘ 18 sticks (9 each color)
- ⌘ 10 waffle-balls
- ⌘ 5 cones

Lesson Plan:

- ✖ (2') awareness talk: explain the goals for today
- ✖ (3') warm-up directed by a student
- ✖ (15') explain the basic rules: how to use the stick, no lift it upper the hip, not use the feet, use both sides, hit the ball or push the ball
 - practice by pairs the different techniques explained
- ✖ (10') conduct the ball between the cones and shot it (I am going to be the goalkeeper)
- ✖ (10') they can choose between continuing practicing by themselves or playing a hockey game
- ✖ (3') stop to drink water
- ✖ (5') group meeting: thumb assessment
- ✖ (5') reflection time: write the journals

Session: 7A

Objectives:

- ★ Work by themselves in a task proposed during at least 10 minutes (self-direction)
- ★ Respect the equipment without losing any ball or breaking any stick

Sport or Physical Activity used:

- ❖ hockey

What will you do in order to motivate students to participate?

- Hockey is a good activity to motivate students because everyone has a stick and in certain way is a kind of “participation”

Equipment:

- ⌘ 18 sticks (9 each color)
- ⌘ 10 waffle-balls
- ⌘ 5 cones

Lesson Plan:

- × (2’) awareness talk: explain the goals for today
- × (3’) warm-up directed by a student
- × (10’) explain the basic rules: how to use the stick, no lift it upper the hip, not use the feet, use both sides, hit the ball or push the ball
 - practice by pairs the different techniques explained
- × (10’) do two lines and conduct the ball between the cones and shot it (one of the students can be the goalkeeper)
- × (10’) options:
 - play a game
 - continue practicing by pairs
- × (3’) group meeting:
 - thumb assessment
 - decide what we are going to do next day (see what students are going to lead the next class)
- × (5’) reflection time: write the journals

Session: 8A

Objectives:

- ★ Respect the two leaders as they lead the various activities today
- ★ Participate in the activities proposed with 100% effort

Sport or Physical Activity used:

- ❖ basketball

What will you do in order to motivate students to participate?

- They chose the activity in the last group meeting... and basketball is very popular for most of the kids

Equipment:

- ⌘ 8 basketballs
- ⌘ 5 cones
- ⌘ 2 baskets

Lesson Plan:

- ✘ (3') awareness talk
- ✘ (3') warm-up directed by a student
- ✘ (5') they can choose between 3 laps around the court or doing jumping-jacks, sit-ups and push-ups
- ✘ (30') the class was divided in 3 groups and each group have to stay in a different station for 10'. The stations are:
 - a shooting game called "knock out"
 - basketball skills (passes, dribbling, defense...)
 - 3 on 3
- ✘ (3') group meeting: thumb assessment
- ✘ (5') reflection time: write the journals

Session: 8B**Objectives:**

- ★ Work by themselves in the proposed activities al least 10 minutes during a specific part of the session
- ★ Helping at least one partner during one activity during today's class

Sport or Physical Activity used:

- ❖ a variety of fitness activities and sport skills

What will you do in order to motivate students to participate?

- Offer a great variety of activities with different equipment
- Work in pairs
- Give them the possibility to choose the activity they want (last 5')

Equipment: by Arlene

- ⌘ 6 basketballs and 2 baskets
- ⌘ 2 gloves and 1 baseball
- ⌘ 1 volleyball
- ⌘ 5 cones
- ⌘ 1 doge ball
- ⌘ 1 medicine ball (heavy)
- ⌘ 11 posters with the exercises of each station and type

Lesson Plan:

- ✘ (2') awareness talk
- ✘ (3') warm-up directed by a student
- ✘ (5') explanation of the fitness circuit:
 1. sit-ups (3 options)
 2. push-ups (2 options)
 3. jumping jacks
 4. passes with a heavy ball
 5. dribbling between the cones with a basketball

6. shooting to a basket
 7. stretching
 8. volleyball skills
 9. passes or kicks with a doge ball
 10. passes with baseballs
 11. basketball skills
- ✗ (15') choose a partner and go during approximately 1' per station
 - ✗ (5') repeat two stations that they want (2' each)
 - ✗ (5') collect the equipment
 - ✗ (5') group meeting: appreciate their participation and talk about the next classes... only 3 more and I leave
 - ✗ (5') reflection time: write the journals

Session: 9A

Objectives:

- ★ Work by themselves in the activities proposed during 30 min.
- ★ Help other classmates during the activities and realize about if someone has help them during the class

Sport or Physical Activity used:

- ❖ football, volleyball and dodgeball (not the game but the ball)

What will you do in order to motivate students to participate?

- Give them options, so they can chose the activity they want and even can change the activity during the class

Equipment:

- ⌘ 6 junior footballs
- ⌘ 1 volleyball and 1 net
- ⌘ 1 dodgeball (big and soft ball)

Lesson Plan:

- ✗ (1') awareness talk
- ✗ (3') warm-up conducted by a student
- ✗ (3') they can choose between 2 laps around the court or jumping jacks, sit-ups and push-ups
- ✗ (35') they can choose between the next activities (they can choose more than one):
 - football skills
 - volleyball skills (with net)
 - dodgeball skills (they passed the ball in different ways but without hurting anybody)
- ✗ (2') group meeting: appreciate their participation and effort and remember them that we only have two more classes
- ✗ (5') reflection time: write the journals and remember

Session: 9B

Objectives:

- ✦ Work by themselves in the activities proposed during 30 min.
- ✦ Help other classmates during the activities and realize about if someone has help them during the class

Sport or Physical Activity used:

- ❖ Soccer, baseball, racket ball, tamburello and handball
- ❖ Trustworthiness games

What will you do in order to motivate students to participate?

- Give them options, so they can chose the activity they wanted and even can change the activity during the class

Equipment:

- ⌘ 1 soccer ball
- ⌘ 4 gloves
- ⌘ 2 safety softballs
- ⌘ 6 pickle racket
- ⌘ 2 tamburellos
- ⌘ 6 soft tennis balls
- ⌘ 5 6" playground balls

Lesson Plan:

- ✦ (2') awareness talk
- ✦ (3') warm-up conducted by a student
- ✦ (30') they can choose between the next activities (they can choose more than one):
 - soccer skills
 - baseball skills
 - racket ball and tamburello skills
 - handball skills
- ✦ (7') Trustworthiness games
- ✦ (2') group meeting: appreciate their participation and effort and remember them that we only have one more class
- ✦ (5') reflection time: write the journals and remember their consent forms

Session: 10 A

Objectives:

- ✦ Cooperate as a team in all the activities proposed
- ✦ Reflect about the experience of participating in this PE class

Sport or Physical Activity used:

- ❖ cooperative games

What will you do in order to motivate students to participate?

- Propose new (no complicate) activities and involve them as a team

Equipment:

- ⌘ 1 war rope
- ⌘ 1 parachute
- ⌘ 1 volleyball
- ⌘ 10 bean bags
- ⌘ snacks for everybody

Lesson Plan:

- ✖ (2') awareness talk
 - ✖ (20') cooperative activities:
 - parachute:
 - ✓ moving the balls (and bean bags)
 - ✓ umbrella
 - war rope: 3 times
 - ✖ (15') self-grading and questionnaires
- (10') group meeting and celebration with snacks

Anexo C: Autorización de la California State University – Los Ángeles
para realizar la investigación en ‘Riverside’



California State University, Los Angeles

May 17, 2005

TO: Rodrigo Pardo Garcia/Anne Larson
School of Kinesology and Nutritional Science

FROM: Ellen R. Stein, Institutional Review Board — Human Subjects
Coordinator

COPIES TO: J. Tipton, Chair; B. Figueroa, Executive Secretary

SUBJECT: Review of Request to Involve Human Subjects

Applicant: Rodrigo Pardo Garcia/Anne Larson

Title: Responsibility Model as an Answer to Improve the
Quality of Physical Education Class for
Underserved Youth in a Continuation High School
of Los Angeles

Application #: IRB 04-96

Date of Review: April 18, 2005

Action: Approved (valid for one year)
 Approved, pending - see below
 Denied - see below
 Tabled - see below
 Executive Action—Exempt

APPROVAL PERIOD: 4/18/05 – 4/1/06

YOU MAY NOT CONTINUE BEYOND THE APPROVAL PERIOD
WITHOUT SUBMITTING A CONTINUATION APPLICATION.

Anexo D: Diarios a rellenar por los participantes después de cada sesión

Sesiones desarrolladas en ‘Cauces’

Sesión 1A

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo ha sido tu respeto hacia los demás? (utiliza el “semáforo loco”, elige un color):
 - Rojo – He tenido un mal día
 - Amarillo – Regular
 - Verde – ¡Bien!
 - Azul – ¡¡Mejor imposible!!
- ¿Qué actividades te gustaría hacer durante el test de habilidades físicas que haremos durante la próxima clase? Elige sólo 4 opciones:
 - velocidad
 - resistencia
 - fuerza
 - salto
 - flexibilidad
 - coordinación
- ¿Qué esperas de este programa deportivo para las próximas semanas?:
- Color de hoy:

Sesión 1B

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Crees que puedes mejorar los resultados del test que has hecho hoy? ¿De qué manera?:
- ¿Cómo ha estado hoy tu participación? Escribe un ejemplo:
- Cuéntame algo sobre ti (si quieres):
- Color de hoy:

Sesión 2A

- ¿Qué has aprendido hoy?

- ¿Cómo ha estado hoy tu ESFUERZO? (1 muy bajo - 5 muy alto)

1 2 3 4 5

- ¿Cómo has trabajado sin la supervisión directa del profesor? (1 muy bajo - 5 muy alto)

1 2 3 4 5

- ¿Hay algo que quieras decir?

- Color de hoy:

Sesión 2B

- ¿Qué has aprendido hoy?

- ¿Qué es para ti el RESPETO?

- ¿Cómo ha sido hoy tu RESPETO? (1 muy bajo - 5 muy alto)

1 2 3 4 5

- ¿Y cómo ha estado tu PARTICIPACIÓN?

1 2 3 4 5

- ¿Hay algo que quieras decir?

- Color de hoy:

Sesión 3B

- ¿Qué has aprendido hoy?

- ¿Cómo ha sido hoy tu PARTICIPACIÓN? (1 muy bajo - 5 muy alto)

1 2 3 4 5

- ¿Has sido RESPETUOSO con tus compañeros? Pon un ejemplo:

- ¿Qué piensas sobre el tener que utilizar ropa deportiva para hacer deporte?

- ¿Hay algo que quieras decir?

- Color de hoy:

Sesión 4A

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo ha sido hoy tu PARTICIPACIÓN?
Rojo Amarillo Verde Azul
- ¿RESPETASTE el material? Escribe un ejemplo de cómo fuiste, o no fuiste respetuoso con el material:
- ¿Hay algo más que quieras decir?
- Color de hoy:

Sesión 4B

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo ha sido hoy tu PARTICIPACIÓN? (1 muy bajo - 5 muy alto)
1 2 3 4 5
- ¿Has sido RESPETUOSO con tus compañeros? Pon un ejemplo:
- ¿Hay algo que quieras decir?
- Color de hoy:

Sesión 5A

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo ha sido hoy tu PARTICIPACIÓN? (1 muy bajo - 5 muy alto)
1 2 3 4 5
- ¿Te ha ayudado alguien durante la clase? ¿Cómo te ha ayudado?
- ¿Te gustaría repetir alguno de los deportes que hemos hecho durante las próximas clases? ¿Cuáles?
- ¿Hay algo más que quieras decir?
- Color de hoy:

Sesión 5B (participante)

- ¿Qué has aprendido hoy?

- ¿Cómo ha sido hoy tu PARTICIPACIÓN y tu RESPETO? (Escribe algún ejemplo, por favor)
- ¿Qué piensas del compañero que ha dirigido la clase de hoy? ¿Lo ha hecho bien? ¿Te ha gustado?
- ¿Te gustaría dirigir alguna clase en el futuro tal y como lo ha hecho hoy tu compañero? ¿Cuál?
 - Baloncesto
 - Voleibol
 - Fútbol
 - Balonmano
 - Tamburello
 - Frisbee
 - Rugby
 - Hockey
 - Otra: _____
 - No quiero
- Color de hoy:

Sesión 5B (líder)

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Te ha gustado esta experiencia? ¿Por qué?
- ¿Qué piensas de tus compañeros? ¿Lo han hecho bien? ¿Te han respetado?
- ¿Te gustaría repetir esta experiencia otra vez?
- Color de hoy:

Sesión 6A

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo ha sido hoy tu ESFUERZO? (escribe un ejemplo, por favor):
- Dame un ejemplo de cómo has sido RESPETUOSO con tus compañeros (si es que lo has sido):
- ¿Hay algo más que quieras decir?
- Color de hoy:

Sesión 6B (participante)

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo ha sido hoy tu PARTICIPACIÓN? (Escribe algún ejemplo, por favor)
- ¿Te ha ayudado alguien hoy? ¿Quién y cómo lo ha hecho?
- ¿Qué piensas de los compañeros que han dirigido la clase de hoy? ¿Lo han hecho bien? ¿Te ha gustado?
- ¿Hay algo que quieras decir?
- Color de hoy:

Sesión 6B (líder)

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Te ha gustado esta experiencia? ¿Por qué?
- ¿Qué piensas de tus compañeros? ¿Lo han hecho bien? ¿Te han respetado?
- ¿Te gustaría repetir esta experiencia otra vez?
- Color de hoy:

Sesión 7A (participante)

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo crees que puedes mejorar tu PARTICIPACIÓN en clase?
- ¿Te ha ayudado alguien hoy? ¿Quién y cómo lo ha hecho?
- ¿Qué piensas del compañero que ha dirigido la clase de hoy? ¿Lo ha hecho bien? ¿Te ha gustado?
- ¿Te gustaría cambiar algo de este programa deportivo?
- Color de hoy:

Sesión 7A (líder)

- ¿Te ha gustado la experiencia de dirigir parte de la sesión? ¿Por qué?
- ¿Has ayudado a alguien hoy? Dame un ejemplo de cómo lo has hecho:
- ¿Qué piensas de tus compañeros? ¿Lo han hecho bien? ¿Te han respetado?
- ¿Te gustaría repetir esta experiencia otra vez?
- Color de hoy:

Sesión 7B (participante)

- ¿Qué has aprendido hoy?
- Cuando tenías que trabajar sin la supervisión directa del profesor ¿Cómo lo has hecho? (Escribe algún ejemplo, por favor)
- ¿Te ha ayudado alguien hoy? ¿Quién y cómo lo ha hecho?
- ¿Qué piensas de los compañeros que han dirigido la clase de hoy? ¿Lo han hecho bien? ¿Te ha gustado?
- ¿Hay algo que quieras decir? (tu opinión es muy importante para mí)
- Color de hoy:

Sesión 7B (líder)

- ¿Te ha gustado la experiencia de dirigir parte de la sesión? ¿Por qué?
- ¿Has ayudado a alguien hoy? Dame un ejemplo de cómo lo has hecho:
- ¿Qué piensas de tus compañeros? ¿Lo han hecho bien? ¿Te han respetado?
- ¿Te gustaría repetir esta experiencia otra vez?
- Color de hoy:

Sesión 8A (participante)

- ¿Qué has aprendido hoy?
- Cuando tenías que trabajar sin la supervisión directa del profesor ¿Cómo lo has hecho? (Escribe algún ejemplo, por favor)

- ¿Te ha ayudado alguien hoy? ¿Quién y cómo lo ha hecho?
- ¿Qué piensas de los compañeros que han dirigido la clase de hoy? ¿Lo han hecho bien? ¿Te ha gustado?
- ¿Hay algo que quieras decir? (tu opinión es muy importante para mí)
- Color de hoy:

Sesión 8A (líder)

- ¿Te ha gustado la experiencia de dirigir parte de la sesión? ¿Por qué?
- ¿Has ayudado a alguien hoy? Dame un ejemplo de cómo lo has hecho:
- ¿Qué piensas de tus compañeros? ¿Lo han hecho bien? ¿Te han respetado?
- ¿Te gustaría repetir esta experiencia otra vez?
- Color de hoy:

Sesión 8B (participante)

- ¿Qué has aprendido hoy?
- Cuando tenías que trabajar sin la supervisión directa del profesor ¿Cómo lo has hecho? (Escribe algún ejemplo, por favor)
- ¿Has ayudado alguien hoy? ¿A quién y cómo lo has hecho?
- ¿Qué piensas de los compañeros que han dirigido la clase de hoy? ¿Lo han hecho bien? ¿Te ha gustado?
- ¿Hay algo que quieras decir? (tu opinión es muy importante para mí)
- Color de hoy:

Sesión 8B (líder)

- ¿Te ha gustado la experiencia de dirigir parte de la sesión? ¿Por qué?
- ¿Has ayudado a alguien hoy? Dame un ejemplo de cómo lo has hecho:
- ¿Qué piensas de tus compañeros? ¿Lo han hecho bien? ¿Te han respetado?

- ¿Te gustaría repetir esta experiencia otra vez?
- Color de hoy:

Sesión 9A

- ¿Qué has aprendido hoy?
- Cuando tenías que trabajar sin la supervisión directa del profesor ¿Cómo lo has hecho? (Escribe algún ejemplo, por favor)
- ¿Has ayudado a alguien durante la clase de hoy? (pon un ejemplo)
- Cuéntame qué es lo que piensas de esta clase:
- ¿Hay algo más que quieras decir?
- Color de hoy:

Sesión 9B

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo ha sido tu ESFUERZO cuando has tenido que trabajar sin la supervisión directa del profesor? (Escribe algún ejemplo, por favor)
- ¿Has ayudado a alguien durante la clase de hoy? ¿A quién y cómo?
- ¿Qué te parece el calentamiento? ¿Te gusta así o propondrías hacer otra cosa?
- ¿Hay algo más que quieras decir?
- Color de hoy:

Sesión 10A

- ¿Qué has aprendido hoy?
- ¿Cómo ha sido tu ESFUERZO cuando has tenido que trabajar sin la supervisión directa del profesor? (Escribe algún ejemplo, por favor)
- Escribe un ejemplo de cómo has ayudado a alguien durante la clase de hoy o alguien te ha ayudado a ti:

- ¿Hay algo más que quieras decir?
- Color de hoy:

Sesiones desarrolladas en ‘Nuova Fontana’

Lezione 1A

- Che cosa speri di questo programma sportivo per le prossime settimane?
- Scrivi il tuo sport preferito (puoi dire più di uno):
- C'è qualcosa che vuoi dire di te?

Lezione 2A

- Che cosa avete imparato oggi?
- Come hai rispettato gli altri oggi? (come un “semaforo pazzo”, scegli un colore):
 - Rosso – Ho avuto una brutta giornata
 - Giallo – Non male
 - Verde – Bene!
 - Azzurro – Benissimo!!
- Quali attività vorresti che fossero inserite nel fitness test la prossima volta?
Scegli solo 4 opzioni:
 - velocità
 - resistenza
 - forza
 - salto
 - flessibilità
 - coordinazione
- Raccontami qualcosa di te (se vuoi):
- Colore d'oggi:

Lezione 2B

- Che cosa avete imparato oggi?

- Credi che si possano migliorare i risultati del fitness test? In che modo?
- Oggi, com'è stata la tua partecipazione? Cosa hai fatto per migliorare?
Fammi un esempio:
- Colore d'oggi:

Lezione 3A

- Che cosa hai imparato oggi?
- Pensi di aver avuto un comportamento RISPETTOSO verso gli altri, materiale e regole? (1 più basso e 5 più alto)
1 2 3 4 5
- Com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (1 più basso e 5 più alto)
1 2 3 4 5
- Come puoi migliorare la tua partecipazione in classe?
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 3B

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (1 più basso e 5 più alto)
1 2 3 4 5
- Per te che cosa è il "RISPETTO"?
- Sei stato RISPETTOSO con il materiale sportivo?
- Cosa pensi dell'uso dell'abbigliamento sportivo per fare sport?
- Colore d'oggi:

Lezione 3B (lesionati)

- Per favore, spiegami la ragione per la quale oggi non puoi partecipare alla lezione (se hai una lesione spiega esattamente in che cosa consiste):

- Se si tratta di una lesione, specifica quanto tempo non puoi fare sport e si puoi fare qualche altro tipo d'esercizio (ad esempio con pesi, addominali, ...), o se devi fare qualche tipo di riabilitazione:
- Si la tua lesione ti impedisse di fare qualche tipo di attività, devi scegliere una o più di queste opzioni per fare nei prossimi giorni:
 - Fare riscaldamento.
 - Fare con un compagno una Lezione sportiva della disciplina che tu scegliere (specifica lo sport ed il compagno).
 - Scrivere su un foglio tutte le attività che si fanno durante la Lezione.
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 4A

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua partecipazione?
Rosso Giallo Verde Azzurro
- Hai trattato in maniera RISPETTOSA il materiale sportivo? Fami un esempio di come lo hai rispettato oppure no.
- Vorresti ripetere qualche attività sportiva che abbiamo svolto nelle settimane scorse? Se sì, quale?
- Colore d'oggi:

Lezione 4B

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stato il tuo SFORZO? (1 più basso e 5 più alto)
1 2 3 4 5
- Come hai lavorato senza la supervisione del professore? (1 più basso e 5 più alto)
1 2 3 4 5
- Vorresti cambiare qualcosa di questo programma sportivo?
- Colore d'oggi:

Lezione 5A

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (1 più basso e 5 più alto)
1 2 3 4 5
- Qualcuno ti ha aiutato nella lezione d'oggi? Come lo ha fatto?
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 5B (partecipante)

- Hai partecipato nella lezione d'oggi? SI NO
Se scegli NO, scrivi perché:
- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, come sono state la tua PARTECIPAZIONE e il tuo RISPETTO?
(fammi qualche esempio, per favore)
- Che pensi dei compagni che hanno guidato la lezione d'oggi? Come lo hanno fatto? Ti è piaciuto?
- Ti piacerebbe guidare qualche lezione durante le prossime settimane come hanno fatto oggi i tuoi compagni? Quale?
 - Pallacanestro
 - Pallavolo
 - Calcio
 - Pallamano
 - Frisbee
 - Rugby
 - Un altro: _____
 - Non voglio
- Colore d'oggi:

Lezione 5B (leader)

- Che cosa hai imparato oggi?
- Ti è piaciuta quest'esperienza? Per che?
- Che cosa pensi dei tuoi compagni? Lo hanno fatto bene? Ti hanno rispettato?

- Ti piacerebbe ripetere quest'esperienza un'altra volta?
- Colore d'oggi:

Lezione 6A (Partecipante)

- Hai partecipato nella lezione d'oggi? SI NO
Se scegli NO, scrivi perché:
- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (fammi qualche esempio, per favore)
- Ti ha aiutato qualcuno nella lezione di oggi? Chi e come lo ha fatto?
- Che pensi dei compagni che hanno guidato la lezione d'oggi? Lo hanno fatto bene? Ti è piaciuto?
- Colore d'oggi:

Lezione 6A (Leader)

- Ti è piaciuta quest'esperienza? Per ché?
- Hai aiutato a qualcuno nella lezione di oggi? Fammi un esempio:
- Che cosa pensi dei tuoi compagni? Lo hanno fatto bene? Ti hanno rispettato?
- Ti piacerebbe ripetere quest'esperienza un'altra volta?
- Colore d'oggi:

Lezione 6B (partecipante)

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (fammi qualche esempio, per favore)
- Ti ha aiutato qualcuno nella lezione d'oggi? Chi e come lo ha fatto?
- Che pensi dei compagni che hanno guidato la lezione d'oggi? Lo hanno fatto bene? Ti è piaciuto?

- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 6B (leader)

- Ti è piaciuta quest'esperienza? Per ché?
- Hai aiutato a qualcuno nella lezione di oggi? Fammi un esempio:
- Che cosa pensi dei tuoi compagni? Lo hanno fatto bene? Ti hanno rispettato?
- Ti piacerebbe ripetere quest'esperienza un'altra volta?
- Colore d'oggi:

Lezione 6B (lesionati)

- Rifletti sulla seguente situazione:
“Immagina te stesso durante l'ultimo minuto di una partita molto importante di pallacanestro. Un giocatore dell'altra squadra sta per fare canestro e tu sei l'unico difensore. Vista la tua posizione, l'unico modo di impedire che questo giocatore faccia canestro può causare un infortunio. Preferisci ferire il giocatore per evitare il canestro? Perché?”
- C'è qualcosa che vuoi dire di te?
- Colore d'oggi:

Lezione 7A (partecipante)

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (fammi qualche esempio, per favore)
- Hai aiutato a qualcuno nella lezione di oggi? Come lo hai fatto?
- Che pensi dei compagni che hanno guidato la lezione d'oggi? Lo hanno fatto bene? Ti è piaciuto?
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 7A (leader)

- Ti è piaciuta quest'esperienza? Per ché?
- Hai aiutato a qualcuno nella lezione di oggi? Fammi un esempio:
- Che cosa pensi dei tuoi compagni? Lo hanno fatto bene? Ti hanno rispettato?
- Ti piacerebbe ripetere quest'esperienza un'altra volta?
- Colore d'oggi:

Lezione 7A (lesionati)

- Rifletti sulla seguente situazione:
“Durante una partita di calcio importante, hai l'opportunità di spingere un giocatore avversario per intimidirlo, quando l'arbitro non può vederti. Cosa faresti?”
- C'è qualcosa che vuoi dire di te?
- Colore d'oggi:

Lezione 7B (partecipante)

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (fammi qualche esempio, per favore)
- Hai aiutato a qualcuno nella lezione di oggi? Come lo hai fatto?
- Che pensi dei compagni che hanno guidato la lezione d'oggi? Lo hanno fatto bene? Ti è piaciuto?
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 7B (leader)

- Ti è piaciuta quest'esperienza? Per ché?

- Hai aiutato a qualcuno nella lezione di oggi? Fammi un esempio:
- Che cosa pensi dei tuoi compagni? Lo hanno fatto bene? Ti hanno rispettato?
- Ti piacerebbe ripetere quest'esperienza un'altra volta?
- Colore d'oggi:

Lezione 7B (lesionati)

- Rifletti sulla seguente situazione:
“Spiega qualche situazione personale o che tu abbia conosciuto in cui si abbia dovuto fare qualcosa di scorretto in tuo beneficio. C'era un altro modo per evitare quella situazione?”
- C'è qualcosa che vuoi dire di te?
- Colore d'oggi:

Lezione 8A (partecipante)

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (fammi qualche esempio, per favore)
- Ti ha aiutato qualcuno nella lezione di oggi? Chi e come lo ha fatto?
- Che pensi dei compagni che hanno guidato la lezione d'oggi? Lo hanno fatto bene? Ti è piaciuto?
- C'è qualcosa che vuoi dire? (la tua opinione è molto importante per me)
- Colore d'oggi:

Lezione 8A (leader)

- Ti è piaciuta quest'esperienza? Per ché?
- Hai aiutato a qualcuno nella lezione di oggi? Fammi un esempio:
- Che cosa pensi dei tuoi compagni? Lo hanno fatto bene? Ti hanno rispettato?
- Ti piacerebbe ripetere quest'esperienza un'altra volta?

- Colore d'oggi:

Lezione 8A (lesionati)

- Rifletti e scrivi qualche esempio per il quale tu pensi che lo sport può essere buono per sviluppare valori personali e sociali come il rispetto, la cooperazione o la leader-ship:
- C'è qualcosa che vuoi dire di te?
- Colore d'oggi:

Lezione 8B (partecipante)

- Che cosa hai imparato oggi?
- Oggi, com'è stata la tua PARTECIPAZIONE? (fammi qualche esempio, per favore)
- Ti ha aiutato qualcuno nella lezione di oggi? Chi e come lo ha fatto?
- Che pensi dei compagni che hanno guidato la lezione d'oggi? Lo hanno fatto bene? Ti è piaciuto?
- C'è qualcosa che vuoi dire? (la tua opinione è molto importante per me)
- Colore d'oggi:

Lezione 8B (leader)

- Ti è piaciuta quest'esperienza? Per ché?
- Hai aiutato a qualcuno nella lezione di oggi? Fammi un esempio:
- Che cosa pensi dei tuoi compagni? Lo hanno fatto bene? Ti hanno rispettato?
- Ti piacerebbe ripetere quest'esperienza un'altra volta?
- Colore d'oggi:

Lezione 8B (lesionati)

- Scrivi che cosa pensi del riscaldamento. Ti piacerebbe cambiare il tipo d'attività che facciamo? Cos'altra potremmo fare?
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 9B (lesionati)

- Scrivi quale è la tua esperienza sportiva. Che sport hai giocato e quale ti piace di più:
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 10A

- Che cosa hai imparato oggi?
- Quando hai lavorato senza la supervisione diretta dell'insegnante, come lo hai fatto?
- Fammi un esempio di come hai aiutato qualcuno nella lezione di oggi o qualcuno ti ha aiutato:
- Scrivi che cosa pensi di questo programma sportivo:
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Lezione 10A (lesionati)

- Scrivi perché preferisci studiare in un centro di Formazione Professionale invece che in un Liceo:
- C'è qualcosa che vuoi dire?
- Colore d'oggi:

Sesiones desarrolladas en ‘Riverside’

Session 1A

- What have you learned today?
- How was your respect today (like a traffic light)?
 - 1 – I had a bad day (red)
 - 2 – Fair (yellow)
 - 3 – Good! (green)
 - 4 – Great!! (blue)
- What fitness activities do you want to be tested next day (select only 4 options):
 - velocity
 - endurance
 - strength
 - vertical jump
 - flexibility
 - coordination
- Tell me something about yourself (if you want):
- Today’s color:

Session 1B

- What have you learned today?
- Do you think that you are going to improve the results of your fitness test? Why?
- What do you expect for this class during the next weeks?
- Today’s color:

Session 2A

- What have you learned today?
- What is “RESPECT” for you?
- How can you improve your participation in the class?
- What kind of physical activities or sports do you do?

- Today's color:

Session 2B

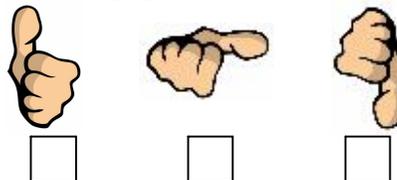
- What have you learned today?
- How was your RESPECT today? (1 the lowest and 5 the highest)
1 2 3 4 5
- How was your PARTICIPATION today? (1 the lowest and 5 the highest)
1 2 3 4 5
- Is there anything else you would like to share?
- Today's color:

Session 3A

- What have you learned today?
- How was your EFFORT today? (1 the lowest and 5 the highest)
1 2 3 4 5
- How did you work by yourself without the supervision of the teacher? (1 the lowest and 5 the highest)
1 2 3 4 5
- Would you like to change something of this PE class?
- Today's color:

Session 3B

- What have you learned today?
- How was your PARTICIPATION today? (1 the lowest and 5 the highest)
1 2 3 4 5
- Were you RESPECTFUL with the equipment?



- What do you think about to use sport clothes in PE?

- Today's color:

Session 4A

- What have you learned today?
- How was your PARTICIPATION today? (1 the lowest and 5 the highest)
1 2 3 4 5
- Did someone help you during the class? What did he/she do?
- Is there anything else you would like to share?
- Today's color:

Session 4B

- What have you learned today?
- How was your PARTICIPATION today?
Red Yellow Green Blue
- Did you RESPECT the equipment? Write an example of how you respected or didn't respect it.
- Would you like to repeat some sports we have already done during the next classes? Which ones?
- Today's color:

Session 5A (participant)

- What have you learned today?
- How was your PARTICIPATION & RESPECT today? (write some examples, please)
- What do you think about the classmates who lead the lesson? Did they do well? Did you like it?
- Would you like to lead one lesson in the future as your classmates did today? Which one?
 - Baseball
 - Basketball

- Volleyball
 - Soccer
 - Team handball
 - Paddle ball/Tamburello
 - Frisbee
 - Other: _____
 - No, I don't want
- Today's color:

Session 5A (leader)

- What have you learned today?
- Have you liked this experience? Why?
- What do you think about your classmates? Did they do well? Did they respect you?
- Would you like to repeat this experience again?
- Today's color:

Session 5B

- What have you learned today?
- How was your EFFORT today? (write examples, please)
- Give me an example of how you were RESPECTFUL with the equipment or with your partners (if your were...):
- Is there anything else you would like to share?
- Today's color:

Session 6A (participant)

- What have you learned today?
- How was your PARTICIPATION today? (write me an example, please)
- Has anybody helped you today? Who & How?

- What do you think about the classmates who lead the lesson? Did they do well? Did you like it?
- Today's color:

Session 6A (leader)

- Have you liked the experience of being a leader? Why?
- Have you helped someone today? Give me an example:
- What do you think about your classmates? Did they do well? Did they respect you?
- Would you like to repeat this experience again?
- Today's color:

Session 6B

- What have you learned today?
- How was your EFFORT today? (write examples, please)
- When you had to practice with your partner without the supervision of the teacher, how did you do?
- What do you think about the Warm-up? Do you prefer to run, tag games or other things? What would you like to do?
- Today's color:

Session 7A

- What have you learned today?
- How was your PARTICIPATION today? (write examples, please)
- What do you think about to use sport clothes in PE? What can we do in order to encourage people to respect this rule?
- Is there anything else you would like to share? (your opinion is very important for me)
- Today's color:

Session 8A (participant)

- What have you learned today?
- How was your PARTICIPATION today? (write me an example, please)
- Has anybody helped you today? Who & How?
- What do you think about the classmates who lead the lesson? Did they do well? Did you like it?
- Today's color:

Session 8A (leader)

- Have you liked the experience of being a leader? Why?
- Have you helped someone today? Give me an example:
- What do you think about your classmates? Did they do well? Did they respect you?
- Would you like to repeat this experience again?
- Today's color:

Session 8B

- What have you learned today?
- How was your EFFORT today? (write examples, please)
- Have you helped someone today? Who and How?
- Tell me what you think about this class.
- Today's color:

Session 9A

- What have you learned today?
- How was your PARTICIPATION today? (write examples, please)

- Have you helped someone today? Who and How?
- When you had to practice by yourself without the supervision of the teacher, how did you do?
- Today's color:

Session 9B

- What have you learned today?
- How was your EFFORT today? (write examples, please)
- Give me an example of how you have helped someone today or someone has helped you:
- Is there anything else you would like to share?
- Today's color:

Anexo E: Cuestionario a rellenar por los participantes al final del programa

Programa desarrollado en ‘Cauces’

Cuestionario Final

(tu opinión es muy importante)

Nombre: _____ Edad : _____

- Evalúa las siguientes actividades que hemos realizado en clase:
(1 – No me gustó a 5 – ¡Me encantó!)
 - Test físico.....
 - Baloncesto.....
 - Béisbol.....
 - Palas y Tamburello...
 - Balonmano.....
 - Fútbol.....
 - Hockey.....
 - Frisbee.....
 - Calentamiento.....
 - Juegos cooperativos..
 - Voleibol.....
 - Juegos con cuerdas...
 - Kick-ball.....

- ¿Prefieres que hagamos un nuevo deporte cada semana o dedicar más tiempo a cada actividad?

- ¿Qué actividad o actividades te gustaría que hiciésemos en el futuro?

- ¿Qué piensas de los juegos cooperativos y de confianza que hemos hecho hoy?

- Explícame cómo hacer un calentamiento completo tal y como hacíamos en clase:

- ¿Qué es lo más importante que has aprendido durante esta clase de Educación Física?

- ¿Hay algo más que quieras compartir? (Esta es tu “última oportunidad”...)
Gracias por formar parte de esta clase.

Programa desarrollado en ‘Nuova Fontana’

Questionario

(la tua opinione è molto importante per me)

Nome: _____

Età: _____

- Valuta le attività che abbiamo fatto in classe:
(1- *Non mi è piaciuto niente* a 5 – *Mi è piaciuto moltissimo*)
 - Fitness test _____
 - Pallacanestro _____
 - Palla Tamburello _____
 - Pallamano _____
 - Kick-ball (come il baseball) _____
 - Giochi di fiducia e cooperazione (oggi) _____
 - Frisbee _____
 - Calcio _____
 - Riscaldamento _____
 - Pallavolo _____
 - Circuito d'attività _____
 - Rugby _____

- Preferisci praticare una nuova attività sportiva ogni giorno o invece dedicare più tempo ad un solo sport?

- Quali altre attività ti piacerebbe includere in questo programma?

- Cosa pensi dei giochi di fiducia e cooperazione che abbiamo fatto oggi?

- Scrivi come si fa un corretto riscaldamento (descrivi quello che abbiamo fatto in classe):

- Qual è la cosa più importante che hai imparato durante questo programma sportivo?

- C'è qualcosa che vuoi dire? (questa è la tua "ultima opportunità"...) _____

Grazie per far parte di questa classe.

Programa desarrollado en ‘Riverside’

Questionnaire

(your opinion is very important to me)

Name: _____

Age: _____

- Evaluate the next activities we have done in class:
(1 - I didn't like it to 5 - I loved it!)

- Fitness _____
- Basketball _____
- Baseball _____
- Racket ball & Tamburello _____
- Team Handball _____
- Soccer _____
- Hockey _____
- Frisbee _____
- Warm-up _____
- Cooperative games (today) _____
- Volleyball _____
- Games with ropes _____
- Football _____

- Do you prefer to do a new sport every week or spend more time with each sport?
- What activity or activities would you like to include in the future?
- What do you think about the cooperative activities we have done?
- Tell me how to do a complete warm-up as we did in class:
- What is the most important thing you have learned during this PE class?
- Is there anything else you would like to share? (this is your “last opportunity”...)

Thank you for being part of this class.

Anexo F: Autoevaluación realizada por los participantes al final del programa

Programa desarrollado en ‘Cauces’

Tienes la oportunidad de evaluar cómo ha sido tu trabajo durante este Programa Deportivo. Por favor, se responsable y honesto contigo mismo. Tómame tu tiempo y piensa sobre ello.

Nombre: _____

Asistencia:

Días totales de clase	Nº de días que has asistido	Nota

Colores:

Rojo	Amarillo	Verde	Azul	Desacuerdo

Ropa deportiva:

Nº de días que <u>NO</u> has utilizado ropa deportiva	Nota

Auto-dirección:
(cuando tenías que trabajar sin la supervisión del profesor)

Nota

Respetar el material:

Nota

Respeto a los compañeros:

Nota

Participación y Esfuerzo:

Nota

Liderazgo:

Dirigir el calentamiento	Dirigir una clase	Nota

Pienso que mi nota final debería ser...

--

Sobresaliente

Notable

Bien

Aprobado

Suspense

Programa desarrollado en ‘Nuova Fontana’

È ora di valutare i tuoi progressi al termine di questo programma sportivo. Sii responsabile e onesto con te stesso. Prendi il tempo di cui hai bisogno per riflettere e scrivere questa auto-valutazione:

Nome:

Assistenza:

Numero di giorni di programma	Numero di giorni che hai partecipato (+)	Numero di giorni che non hai partecipato (X)	Voto

Colori:

Rosso	Giallo	Verde	Azzurro

Utilizzo di abbigliamento sportivo:

Rispetto del materiale:

Voto	Voto

Non utilizzare il cellulare e non fumare:

Partecipazione ed impegno:

Voto	Voto

Auto-direzione (quando dovresti lavorare senza la supervisione diretta dell'insegnante)

Leader-ship:

Guidare una lezione	Voto
SI___ NO___	

Penso che il mio voto finale dovrebbe essere...

--

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Programa desarrollado en ‘Riverside’

You have the opportunity to grade your achievement during this Physical Education class. Please, be responsible and honest with yourself. Take your time to think about it.

Name:

Attendance:	Total days of PE	# of days you have attended	Grade

Colors:	Red	Yellow	Green	Blue	Not agree

Dressing:	Days checked dress code	# of days you have <u>NOT</u> dressed	Grade

Respect the equipment:	Grade

Don't use headphones and cell phones:	Grade

Participation & Effort:	Grade

Self-direction (when you had to work without the supervision of the teacher):	Grade

Leadership:	Lead the warm-up	Lead the class	Grade

I think that my final grade should be...

--

A B C D E F

You can also use + (plus) or - (minus)

Anexo G: Plantilla a rellenar por el investigador antes y después de cada sesión

Parte I (a rellenar antes de iniciar la sesión):

- N° de sesión:
- Fecha:
- N° de estudiantes:
- Objetivos:
- Deporte o actividad física utilizada:
- ¿Qué se hizo para motivar a los alumnos a participar?
- Material:
- Planificación de la sesión (actividades, secuenciación, etc.):

Parte II (a rellenar una vez finalizada la sesión):

- ¿Cómo fue la sesión a nivel general?
- ¿Cómo fue la actitud de los alumnos?
- ¿Consideras que los alumnos han alcanzado los objetivos?
- ¿Qué aprendiste hoy de tus alumnos?
- Si tuvieras que repetir la clase de hoy, ¿qué harías diferente?
- ¿Qué es necesario trabajar durante las próximas sesiones?
- Otros comentarios:

Anexo H: Entrevista con los participantes

Programa desarrollado en ‘Cauces’

Código: _____

Fecha: _____

Lo primero de todo es que el estudiante elija un pseudónimo.

Debe hablar despacio y responder con sinceridad y confianza.

1. ¿De qué país eres? ¿Cuánto tiempo llevas en España? (sólo para aquellos que no son españoles)
2. ¿Por qué estás estudiando en una clase de Garantía Social?
3. ¿Cuál es tu opinión sobre este programa deportivo que hemos hecho?
4. ¿Qué te ha parecido que hayamos utilizado un deporte distinto en cada sesión?
5. ¿Has notado alguna diferencia entre este programa deportivo y otras clases de Educación Física que hayas tenido anteriormente?
6. Cuéntame tu opinión en relación con la norma de respetar el material. ¿Has sido respetuoso con él?
7. Y acerca de la norma de no usar aparatos electrónicos como MP3 o teléfonos móviles durante la clase, ¿cuál es tu opinión?
8. ¿Qué piensas acerca de tener que utilizar ropa deportiva para hacer la clase?
9. ¿Cómo ha sido tu participación y esfuerzo durante las clases? ¿crees que era mejor al principio, se ha mantenido siempre igual o sin embargo crees que ha sido mejor al final?
10. ¿Y cuando tenías que trabajar sin la supervisión del profesor?
11. Si alguna vez fuiste el líder durante alguna clase, ¿te gustó la experiencia? En caso contrario, ¿qué piensas acerca de las personas que dirigieron el calentamiento o alguna de las clases?
12. ¿Has tenido la oportunidad en otras asignaturas o en escuelas anteriores de haber sido el líder o responsable durante alguna clase o lección?

13. ¿Piensas que tu actitud en las otras clases o fuera de la escuela ha cambiado después de haber participado en este programa?
14. ¿Qué piensas de los diarios que tenías que escribir al final de cada sesión? ¿habías hecho algo parecido antes?
15. ¿Y los colores? ¿fuiste honesto con ellos?
16. ¿Te gustaría que este programa continuase o repetir alguna experiencia similar en el futuro?
17. Quiero poner en práctica este programa en otras escuelas en un futuro, ¿qué consejo me darías para poder desarrollarlo mejor?
18. ¿Hay algo más que quieras decir? Esta es tu última oportunidad...

Programa desarrollado en ‘Nuova Fontana’

Codice: _____

Data: _____

Prima di tutto, lo studente deve scegliere uno pseudonimo.

Deve parlare piano e rispondere con sincerità e senza timore.

1. Perché preferisci studiare in un centro di Formazione Professionale invece che in un Liceo?
2. Quanti anni hai?
3. Dove sei nato?
4. Che cosa pensi di questo programma sportivo?
5. Se non hai partecipato a qualche lezione, perché lo hai fatto?
6. Che pensi della scelta di praticare sport differenti lezione per lezione?
7. Hai visto qualche differenza tra questo programma sportivo ed altre esperienze d'educazione fisica precedenti?
8. Esprimi la tua opinione sulla regola di rispettare il materiale sportivo, non fumare o utilizzare il telefonino durante la lezione.
9. Cosa pensi dell'utilizzo dell'abbigliamento idoneo per fare sport? Se non hai portato la tuta, perché lo hai fatto?
10. Qual è stata la tua partecipazione durante la lezione? Ed il tuo impegno?

11. Quando dovevi lavorare senza la supervisione dell'insegnante, com'è stata la tua partecipazione?
12. Se tu sei stato leader in una delle lezioni, ti è piaciuta quest'esperienza? Se non lo sei mai stato, che cosa pensi dei compagni che hanno guidato il riscaldamento o una delle lezioni?
13. Pensi che la tua attitudine sia cambiata durante le altre lezioni o in casa tua attraverso la partecipazione a questo programma sportivo?
14. Cosa pensi dei diari?
15. E dei colori?
16. Ti piacerebbe continuare a partecipare a questo programma sportivo o a qualcuno simile nel futuro?
17. Devo ripetere questo programma in altre scuole nel futuro (ad esempio in Spagna). Che consiglio mi daresti per svolgerlo meglio?
18. C'è qualcosa che vuoi aggiungere?

Programa desarrollado en 'Riverside'

Code: _____

Date: _____

1. Why did you have to take this Physical Activity class?
2. What is your opinion about the Physical Activity class?
3. What do you think about using a different sport each time we met?
4. Have you seen any differences between this physical activity class and other Physical Education classes that you have had before?
5. Tell me your opinion about the rule of respecting the equipment and not using headphones or cell phones during the class.
6. What do you think about the dress code?
7. How was your participation and effort during the class?
8. When you had to work by yourself without the supervision of the teacher, how was your participation?

9. If you were a leader during one of the classes, did you like that experience? If not, what do you think about the people who led the warm-ups or one of the classes?
10. Do you think that your attitude in the other classes or at home has changed after participating in this program?
11. What do you think about the journals?
12. And about the colors?
13. Would you like to continue this program or participate in a similar one in the future?
14. I want to implement this program in other schools in the future. What advice would you give me in order to develop a better program?
15. Is there something more that you want to tell me?

Anexo I: Entrevista con los tutores y directora de las escuelas

Programa desarrollado en ‘Cauces’

Código: _____

Fecha: _____

Debe hablar despacio y responder con sinceridad y confianza.

Pedir permiso para poderle tutear.

1. ¿Cuándo empezó a trabajar como profesor?
2. ¿Desde cuándo lleva trabajando en el IES Cauces?
3. ¿Y cómo tutor de un grupo de Garantía Social?
4. ¿Cuál es su opinión acerca del programa físico-deportivo que se ha desarrollado?
5. ¿Qué características considera más importantes de este programa?
6. ¿Qué se podría haber hecho para mejorar la participación de algunos alumnos en el programa?
7. ¿Ha visto alguna diferencia de actitud en los alumnos que estaban participando en este programa?
8. ¿Cómo es que no hay un programa de Educación Física para los alumnos de Garantía Social?
9. ¿Sabe usted cómo es la situación de la Educación Física en los otros grupos de Garantía Social tanto en este Centro como en otros de las mismas características?
10. ¿Considera que podría ser interesante continuar en un futuro con un programa físico-deportivo de las mismas características?
11. ¿Hay algo más que quiera añadir?

Programa desarrollado en ‘Nuova Fontana’

Codice: _____

Data: _____

1. Da quanto tempo lavora come insegnante? Da quanto tempo lavora in questo centro di formazione professionale dei Salesiani? E come coordinatore?
2. Quale è la sua opinione su questo programma sportivo?
3. Secondo lei, quali sono gli elementi e i fattori che hanno caratterizzato questo programma?
4. Cosa avremmo dovuto fare per stimolare tutti gli alunni a partecipare alla lezione? Anziché rimanere in classe?
5. Ha notato qualche differenza negli studenti che hanno partecipato a questo programma sportivo?
6. Perché non c'era un programma sportivo in questa scuola?
7. Può dirmi qual'è la situazione dell'educazione fisica in altri Centri di Formazione Professionale?
8. Pensa che potrebbe essere positivo continuare in futuro con un programma sportivo con le stesse caratteristiche?
9. C'è qualcosa che vuole dire?

Programa desarrollado en ‘Riverside’

Code: _____

Date: _____

1. How long have you served as the principal in Riverside Continuation High School?
2. What is your opinion about this physical activity program?
3. What characteristics do you consider most important of this program?
4. What were the criteria you used to select the participants in the physical activity program?
5. Have you seen any difference in the attitude of the students that are enrolled in this program?

6. Why did you not have a physical activity program in your school before?
7. Do you know the situation of physical education in other Continuation High Schools?
8. Do you think it could be positive to continue in the future with a physical activity program with the same characteristics?